

國立臺灣師範大學教育學院教育學系

碩士論文

Department of Education

College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

一位偏鄉教師的社會化歷程探究

A Study on the Socialization Process of a Rural Teacher



Cheng, Yi-Wen

指導教授：黃鴻文 博士

Advisor: Huang, Horng-Wen, Ph.D.

中華民國 110 年 07 月

July 2021

# 一位偏鄉教師的社會化歷程探究

## 摘要

偏鄉教師社會化是一連串的動態學習歷程，關注教師面對偏鄉工作與生活時，如何調整個人內在因素與外在影響，習得哪些知識與技能，以及身分認同的建立與轉變。本研究旨在瞭解偏鄉教師社會化歷程，包含偏鄉教師遭遇的關鍵事件、適應策略，以及身分認同。本研究以一位接受公費師資分發至新竹縣山區國小的女性教師為研究對象，個案任教於教育部《偏遠地區學校分級及認定標準》核定中「極度偏遠」的學校。本研究以深度訪談蒐集資料，並依據研究對象社會化歷程分為「現實衝擊中的過客」、「從過客到家人」、「任重而道遠」三階段，探討各階段關鍵事件帶來的影響，以及偏鄉教師因應影響而發展的適應策略及身分認同轉變。本研究發現：偏鄉教師社會化歷程中關鍵事件主要為：現實的衝擊、融入當地的契機，以及工作的磨練；而學習與適應策略分成消極負面與積極正向兩種類型；且身分認同隨各階段情境改變而產生調整。最後，本研究結論為以下四點：一、關鍵事件對社會化歷程的影響至關重要；二、同儕是帶領偏鄉教師積極適應的重要他人；三、適應策略由消極漸趨積極而至彈性運用；四、偏鄉教師的身分認同由過客成為家人是克服文化落差的適應歷程。

**關鍵字：**偏鄉教師、教師社會化、教師身分認同

# A Study on the Socialization Process of a Rural Teacher

## Abstract

The socialization of rural teachers is a series of dynamic learning processes, focusing on how teachers adjust personal internal and external factors, what knowledge and skills they acquire, the establishment and transformation of self identity while facing work – life balance in rural areas. This study aims to understand the socialization process of the rural teacher, including the key events, adaptation strategies and self identity of the rural teacher. This study focuses on a female teacher who distributed to an elementary school in the mountainous area of Hsinchu County as a state financed teacher. The case has worked in an "extremely remote" school approved by the Ministry of Education's "Classification and Accreditation Standards for Schools in Remote Areas". This research uses in-depth interviews to collect data, and divides it into three stages: "Passenger in Reality Impact", "From Passer to Family", and "Take a Long Way" based on the socialization of the research object to discuss the influences of key events at each stage, and the transformation due to the developmental influences of adaptation strategies and self identity changes on rural teachers. This study found that the key events in the socialization of rural teachers are mainly: the impact of reality, the opportunity to integrate into the local area, and the training of work; the learning and adaptation strategies are divided into two types - negative and positive; and self identity. As the situation changes at each stage, there will be adjustments. Finally, the conclusions of this research are the following four points. First, the impact of key events on the socialization is crucial. Second, peers who are important others lead the rural teachers to adapt actively. Third, adaptation strategies change from passive to active to flexible utilization. Fourth, the self identity of a remote teacher from a passer to a local family member is an adaptation process to overcome the cultural gap.

**Keywords:** rural teachers 、 teacher socialization 、 teacher identity

# 目次

## 第一章 緒論

第一節 研究緣起與動機	01
第二節 研究問題	04
第三節 名詞解釋	05
第四節 研究範圍	06

## 第二章 文獻探討

第一節 社會化與教師社會化的意義	08
第二節 教師社會化理論	13
第三節 教師社會化的相關研究	20
第四節 偏鄉教育的相關研究	29

## 第三章 研究設計與實施

第一節 研究方法	43
第二節 研究流程	46
第三節 研究參與者及其學校	47
第四節 資料分析與編碼	50
第五節 研究倫理	52

## 第四章 研究發現與討論

第一節 現實衝擊中的過客	54
第二節 從過客到家人	74
第三節 任重而道遠	93
第四節 綜合討論	107

## 第五章 研究結論與省思

第一節 研究結論	115
第二節 研究建議	120
第三節 研究省思	122

## 參考文獻

中文部分	126
英文部分	131

# 表次

表 3-1-1 研究參與者訪談次數、日期、方式一覽表 .....	46
表 3-3-1 安安老師 105 至 109 學年度職務統整 .....	49
表 3-4-1 訪談資料編碼說明 .....	51
表 3-4-2 相關文件資料編碼說明 .....	52



# 圖次

圖 2-3-1 教師身分認同之三維 .....	27
圖 3-2-1 研究流程圖 .....	46



# 第一章 緒論

本章共分為三節，第一節為研究緣起與動機，第二節為研究目的，第三節為名詞釋義，第四節為研究範圍。各節內容詳述如下。

## 第一節 研究緣起與動機

2017年9月，一部關於偏鄉教師王政忠的電影《老師你會不會回來》在台灣正式上映。電影描述一位大學剛畢業，回老家附近的國中實習的偏鄉教師—王政忠，在「偏鄉教師」這個身分下與偏鄉學生、家長、居民互動時所遭遇的酸甜苦辣。結束實習並投入兵役的王政忠老師，原來的目標是成為一位都市補教名師，希望享有崇高的聲譽與待遇，並非留在偏鄉為體制教育服務奉獻。因此他本來打算在退伍後就逃離家鄉，到大都市發展「更好的生活」；沒想到，退伍前夕一場驚天駭地的九二一大地震、一句學生誠心又卑微的探問、一回自我初衷的喚醒，讓王政忠老師的使命目標轉向原來急欲逃離的偏鄉，與學生、居民一起重建他們失落的家園、落後的教育以及迷失的人生方向。電影中王政忠老師在偏鄉克服種種困境，為學生開拓出一條清晰可見的升學道路，用專業與熱忱翻轉偏鄉教育的故事，使他成為新時代教育關注議題的「偏鄉名師」，讓台灣掀起一陣對偏鄉教育的關注與討論，更激起我想要瞭解身為一位偏鄉教師的真實日常、困境難題、價值判斷與自我認同的渴望。

但是，電影所呈現的正向感動、春風化雨與人性溫暖總是那麼普及化、大眾化，經過真人實事改編的《老師你會不會回來》電影票房的確不遜色；不過，在許多真實偏鄉校園情境中，師資流動頻仍所帶動的負面影響，使得我們或許沒有那麼多令人動容的故事得以敘說。例如，參與偏鄉教育現況調查問卷的政大教育系主任郭昭佑分析：偏鄉正式老師平均年資不到5年，代課老師更是一年一換，

從正式老師到代理教師都缺人（親子天下，2017）。許多報導也指出：偏鄉學校師資缺乏的問題嚴重，都市地區學校招募教師，大多在一聘、二聘便可招滿，可偏鄉地區學校時常至三聘、四聘階段都還招不滿老師。同時，許多教師也把偏鄉學校當作跳板，教書幾年便會離開至他校，在師資供應不穩定的狀況下，偏鄉學子往往有程度落差大的問題（關鍵評論，2019）。有效的教學策略需要靠時間和經驗累積，才能適應複雜的教學現場。教師初到偏鄉，先花一兩年適應，再花一兩年調整修正，一般五年後才有辦法穩定展現成效，認真拚命的大概也要三年。但偏鄉教師多半並非本地人，來自外地的教師能待三年以上的很少。綜觀近年來許多與偏鄉教育、偏鄉師資有關的報導內容，描寫偏鄉場域的學生、家庭與社會環境時，幾乎都會談及偏鄉的「文化不利」因素，內容包括：經濟來源不穩、家庭功能不彰、交通設施不便、生活環境壓迫和文化刺激不足等議題；而談及偏鄉師資問題時，則無不包含「教師不足」、「教師難聘」以及「教師流動率高」三大核心問題。

因此，「偏鄉教師的日常生活可能是什麼樣子呢?」、「偏鄉教師的文化環境存在著什麼挑戰呢?」、「偏鄉教師的理想憧憬是那些內涵呢?」、「偏鄉教師的價值信念會受那些事物影響呢?」、「偏鄉教師的自我認同會如何發展呢?」，一直懷抱著這些問題的我，偶然地和一位我在大學時期結識的學姐在社群軟體上聊了起來。原因是她在社群軟體上分享一場傾盆大雨，讓她開車從山底下到山上學校上班的路變得多麼驚險。學姐分享的照片，是由車內透過正被暴雨轟炸得十分朦朧的擋風玻璃所拍攝的畫面，水痕密佈的玻璃上隱約可見前方單向道路上散著大小不一的碎石礫，道路內側山壁上癱倒的樹木相互夾帶著彼此，搖搖欲墜，而靠近道路外緣的護欄似在陷落的邊緣殘喘，學姐說：「每次上山，我是真的都在拚命。」，我開始問學姐一些關於她在山上學校的工作情形、生活模式、與學生的互動以及那些我所想像會在「偏鄉場域」所觸及到的問題，像是希望為自己長久以來的疑惑找到解答那樣。



過去研究指出，教師透過社會化的歷程，隨著教學和環境應對累積的經驗，教師能逐步認識和理解職業的價值和意義，並且清楚未來的方向定位，教師本身的專業也能更加有效地彰顯（羅為聰，2013）。教師之所以成為一名教師，是整個廣大社會結構裡的複雜過程，學姐從教育大學畢業取得教師資格後，透過分發直接至新竹縣偏遠山區小學擔任公費教師（服務年限三年）。即便今年已是學姐任教的第五年，她仍然繼續地在一切經歷中，學習如何去成為一位偏鄉教師。我透過學姊閒談中的敘說知道，起初她從習慣的台北搬到學校展開偏鄉教學生活時，「偏鄉教師」的身分使她極度不適應，她認為自己和當地居民是不同的，生活與她所處的環境文化存在著很深的隔閡；教學工作十分辛苦，想嘗試靠著以往所學理出頭緒而自行埋頭苦幹，但卻面臨許多意料之外的挫折；與同事的相處也不甚投機，當學姐在為學生狀況百出而困擾時，竟時常得到這樣的回應：「妳幹嘛那麼拚，學生就這樣啊，妳要期待他們什麼？」；從學姐到偏鄉小學任教一開始的躊躇滿志、壯志滿懷，遭遇現實的衝擊後變得格格不入、灰心喪志，甚至向校長遞交辭呈。身為一位偏鄉教師所遭遇到的種種狀況，使學姐在自我懷疑與放棄的邊緣掙扎許久，漸漸地在她任教的第二、三年，學姐與學生的課室相處慢慢找到默契、與同事的交際也逐漸獲得支持與鼓勵，學姐才比較願意敞開自己的心房，接納所處的偏鄉場域。下班後學姐開始走入學校周遭的原住民部落家庭，跟隨孩子的眼光與腳步去觀察、傾聽與理解自己身處的環境文化，重視這些偏鄉場域所帶來的「文化衝擊」，並且重新構築自己在偏鄉教學的一切可能性。

在偏鄉現實生活所帶來的一連串關鍵事件中，學姐透過觀察、學習與自身轉化，變更教學策略及同事互動模式，也調整自我心境，漸漸對所處學校的在地文化、家庭結構、學生學習與她的教學及行政工作產生不一樣的想法、不同的行為模式，以及更新自己身為一位教師的價值與身分認同。在學姐相應的改變中，研究者十分好奇，究竟是什麼，讓她的工作情境有所轉變、心境相應改變，最後更影響生涯決定的呢？透過學姐生動自然富有生命力的描述，以及研究者對學姐身

分認同轉變的好奇心與探究欲望，形成「偏鄉教師社會化歷程-學習成為一位偏鄉教師」這樣的研究主題。社會化是指個人學習特定社會或群體的行為，以使個人能完成任務的過程 (Elkin, 1960)，教師的任務通常包含：教學、行政、管理、溝通和互動，它們在偏鄉場域的校園日常裡，通常會化身成一些情境、問題或困境，用以激勵、強迫、促成或導致偏鄉教師做出選擇、決定或是價值性的判斷。前年，學姊跨過公費教師三年的年限後，她決定留下來，和山上的孩子繼續度過接下來的第四、第五年，甚至在今年接任該所小學的分校主任，自願負責統籌校園裡的一切行政與教學事務。她自信地認為：在山上的自己，是一位有價值的教師，而且教學工作是有彈性的、可實踐的。學姊說：「我願意試著留下來，雖然我也不知道我能做什麼，但我知道要試看看。」社會化過程最重要的產出，就是「自我意識」(sense of self) 的發展，「自我」這個詞，所表達的是將人與其他人區分開的特徵、行為及態度的獨特集合 (陳榮政，2017)，無論是否自覺，我認為學姊在「偏鄉教師社會化」歷程中不斷感知更多面向的教育議題、生活處遇以及價值信念，進而更深層的影響她心中正在發展、轉變的身分認同。

根據上述，本研究懷抱著對於「偏鄉場域」的好奇，以及對成為一位偏鄉教師的「社會化」歷程的想像與疑惑，試著從一位偏鄉教師社會化觀點出發，描述偏鄉教師的日常生活、環境情況、相關事件與調適策略，以及其身份認同的發展與轉變，使偏鄉教師的社會化歷程與偏鄉教育場域能被更豐富、更細緻的詮釋，更讓不同生命歷程的教師有相互參照、對話的契機。

## 第二節 研究問題

依據上述研究動機，本研究選定一位偏鄉教師進行個案研究，關注偏鄉教師工作場域的實際情況以及教師個人的社會化歷程。研究重點是偏鄉教育的「情境、狀況」與偏鄉教師「日常生活、教學與行政工作」上的交互作用，這些影響使偏

鄉教師在職涯歷程，不斷習得新的技能與感悟，以適應於偏鄉各種困境挑戰，其中包含偏鄉教師的適應策略、教師行為、態度與價值觀的調整，進而深入至教師自我身分認同的轉化。綜上，本研究擬探究以下研究議題：

- 一、 深入了解偏鄉教師實際的工作情形與日常生活。
- 二、 偏鄉教師進入偏鄉學校後的適應階段與社會化歷程分期。
- 三、 教師進入偏鄉後，在不同階段面臨哪些關鍵事件？
- 四、 面對這些關鍵事件，這位教師如何調整與適應，習得哪些知識、技能與態度價值？
- 五、 教師的身份認同如何產生轉變？

### 第三節 名詞解釋

#### 壹、偏鄉學校

依據教育部全國法規資料庫《偏遠地區學校分級及認定標準》界定，偏遠地區學校分為離島地區學校及臺灣本島偏遠地區學校，並參考學校所處地理位置之交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素分為三級：「極度偏遠」、「特殊偏遠」、「偏遠」。

本研究為個案式研究，研究進行場域為新竹縣山區的某間國小，該校於教育部《偏遠地區學校分級及認定標準》核定中屬「極度偏遠」的學校，在本研究中將以「偏鄉學校」之概念，深入該校之各項因素進行討論。

#### 貳、教師社會化

在定義「教師社會化」之前，應將「社會化」的定義說明清楚。王秋絨(1991)認為社會化為一個動態發展的過程，不只是指行為結果。Lacey (1977) 指出社會

化為人們選擇性地獲得價值和態度、興趣、技能和知識的過程，簡單說也就是當下在團體中，他們是誰，或尋求成為團體中的一個成員。而林清江（1977）認為社會化就歷程的觀點，是個人接受文化規範，以形成獨特自我的過程。綜合學者論述，社會化是動態、連續的，是終其一生持續發生的；社會化是個體學習，使言行舉止合乎社會期待的歷程；社會化更是使個體獲致自我、形塑認同的重要機制。

社會化發生在每個社會角色的生命歷程當中，教師角色的社會化是本研究關注的重點。Lortie (1975)指出「教師社會化」是教師學習成為教師的歷程。高強華（1988）認為教師社會化是教師在教育專業社會中，接受專業規範、倫理和精神，是建立正確的自我觀念與教師角色，表現適當的教學態度和角色的歷程。王錦珍（1994）認為教師社會化是教師基於個人內在特質，與外界環境交互影響下，模仿他人思想、價值觀與行為的連續歷程。教師一方面內化社會文化需求，一方面調適自我，包含了解教師角色與接受環境與同儕的價值。

綜合上述，本研究所指的「教師社會化」是教師學習的動態歷程，關注教師面臨工作情境中的困境與問題時，如何調整與適應個人內在因素與外在影響，教師習得哪些知識與技能，以及教師的行為、價值判斷與自我身分認同的建立與轉變。

#### 第四節 研究範圍

本研究為「一位偏鄉教師的社會化歷程探究」，聚焦於一位偏鄉教師的社會化歷程探究，為深入研究對象所處的偏鄉情境，對研究問題與目的進行較精準、全面的理解，本節將以教師社會化歷程的「研究範圍」為重點，分別針對本研究教師社會化歷程所關注的「內容」與「時間」進行說明。

## 壹、教師社會化歷程的內容

依據上節，教師社會化是教師的動態學習歷程，是個體扮演教師角色的內、外在因素調和過程，並影響教師個體的價值觀念與身分認同。因此本研究關注研究對象的「教師社會化歷程」，除了包含其在偏鄉學校中習得、發展的教學與行政知能、班級經營、師生互動等教師「專業社會化」(或職業社會化)之外；更含括研究對象在偏鄉場域中學校內部及外部、周遭社區的日常經歷，本研究將從中探討身為一為教師所面臨的偏鄉生活情境，如何帶來其心境想法、行為決定、生涯規劃與身分認同的相應轉變，藉以更全面地描繪一位教師在偏鄉場域的「社會化歷程」。

## 貳、教師社會化歷程的時間

基於上節名詞解釋中多位學者的論述，可知「社會化」及「教師社會化」皆為動態、持續發生的在個體生命中歷程，應將其視為人在社會中不斷變動的狀態，而非一種固定、不變的結果。因此，本研究探討研究對象的教師社會化歷程所呈現的研究結果報告亦是如此，並不代表研究對象的固定不變狀態。

而本研究中偏鄉教師社會化歷程的時間，從本研究之研究對象於 105 學年度上學期進入偏鄉學校擔任教師開始，至 109 學年度下學期 5 月止。研究對象於偏鄉場域的教師社會化歷程時間約為 5 年，研究者依據研究者所提供的相關資料分析，將此時段內研究對象日常的經歷、面臨的狀況、學習與轉化、適應與調整以及其身分認同，進行階段性的討論與分析。

## 第二章 文獻探討

本研究旨在討論偏鄉教師的社會化歷程，為了深入偏鄉場域的情境，探討教師真實的社會化歷程，勢必需要對過去相關背景知識與研究進行爬梳與統整，以利研究更加完善且更具價值。本章文獻以「教師的社會化」與「偏鄉教育」為主體，共分四節，第一節為社會化與教師社會化的意義，第二節為教師社會化理論，第三節為教師社會化的相關研究，第四節為偏鄉教育的相關研究。

### 第一節 社會化與教師社會化的意義

#### 壹、社會化的意義

社會化 (socialization) 是社會學探討「個體」與「社會」互動的核心概念。人類個體的一生扮演不同社會角色與不同環境文化產生互動、交流與影響，社會化是動態、連續的，是終其一生持續發生的。個體在各個生命階段面臨各樣問題，並展開一連串的適應與學習，讓其言行舉止能夠合乎社會期待，表現出合適的行為與必需的技能，並內化合宜的態度與價值觀，使個體能融入社會團體找到自身定位。因此，社會化是使個體「獲致自我」、建構「身分認同」的重要機制，參考社會文化中的規範、制度與各樣流動的資訊後，個體藉以進行思辨、選擇、判斷形成價值觀、生活模式與身分認同。

由過去許多學者曾對社會化提出的相關定義中，我們可以看出「社會化」概念中的關鍵重點，以下分成三點進行統整。

#### (一)社會化是動態、連續的，在個體的一生中不斷發生：

社會化是一個動態發展的過程，不只是指行為結果（王秋絨，1991）。社會化並不隨著孩童時代結束而終止，而是在我們一生當中持續進行（陳榮政，2017）。社會化是個人參與社會群體時不斷產生、發展的進程，透過個體面臨不同生命階段與環境遭遇，持續發揮的作用，如同 Hoy (1977)所述：社會化為個體模仿行為

與思想之發展，個體在生命的各階段中，所經歷社會角色所做的改變（鄭照順，1988）。

## (二)社會化是個體學習，使言行舉止合乎社會期待的歷程：

社會化是探討個人如何適應社會，如何主動創造改變，如何重塑社會，以及社會制度如何使個人社會化，如何將生物層次的「原始人」塑造為符合社會規範、準則的「社會人」（湯梅英，1996）。人們在社會中扮演特定角色，為了維持人類社會穩定且得以連續發展，有關社會角色所肩負的責任、能力與被期待的表現，都有賴社會化的歷程性作用來延續，社會化為人們選擇性地獲得價值和態度、興趣、技能和知識的過程，簡單說也就是當下在團體中，他們是誰，或尋求成為團體中的一個成員（Lacey, 1977）。人類大多無法以獨立個體生存，因此參與群體共同建立一個可以運作的社會，並在社會中發展出某些團體的一員，並努力使自己符合規範、期待。

因此社會化就是人們學習社會角色有關的技能和態度的過程（Smelser, 1995），社會化是個人學習組織價值觀、技能、被期望之行為、所處工作角色的社交知識及有效參與成為組織一員的歷程（Louis, 1980）。社會化是人們學習與自己有關角色行為和文化之學習過程，亦是把新的個人納入有組織的社會生活之中和傳授社會文化的過程（彭懷恩，1996）。以上數位學者的論點都強調「學習」，社會化藉由個體多次不斷的學習組合，獲致所需技能、態度與價值觀。社會化是一個學習的過程，使某人社會化就是要訓練其行為舉止合宜、有分寸。藉由社會化的方法人獲得大量一系列的社會技能（陳榮政，2017）。所謂社會化，就是個人學習社會價值與規範的歷程。個人由此而接受社會上各種知識、技能、行為與觀念，從而圓滿參與社會生活，克盡社會一分子的職責（陳奎熹，2001）。

### (三)社會化是使個體「獲致自我」、建構「身分認同」的重要機制：

社會化的意義除了符合「持續不斷的動態歷程」與「學習融入社會所需的一切內容」，還包含了個體自身的接受、思辨、轉化與認同的歷程；在外部環境因素的影響之外，個體本身的「能動性」與「主觀參與」在社會化中亦有著重要的作用，多位學者曾提出相關論述，包含：社會化就歷程的觀點，是個人接受文化規範，以形成獨特自我的過程（林清江，1977）；社會化就是個人在特定的群體之中，發展自我觀念，建立社會角色，學習對本能會或驅力的克制，獲得適當的動機、知識、語言、技能、價值觀念和行為規範，並形成思想、態度和生活模式的過程（陳奎熹、高強華、張鐸嚴，1995）；個人基於身心特質與稟賦，和外界社會環境交互感應或學習模仿的一種歷程：個人由此而獲得社會上的各種知識、技能、行為模式與價值觀念；一方面形成其獨特自我，一方面履行其社會角色，以能圓滿參與社會生活，克盡社會一分子之責任（陳奎熹，2007）。

以上論述都提及個體內、外在因素的交互作用，指出社會化不僅是一種被動的歷程，也強調了個體的接受度、思辨性與發展性，使影響個體社會化的因素並非是單一扁平的，而是充滿許多耐人尋味的複雜意義；另外，以上論述也都提到社會化使致「自我的獲致與生成」，個體在與生存環境的互動過程社會化的作用影響其自我概念的形塑與認同，陳榮政（2017）指出：社會化過程最重要的產出，就是「自我意識」（sense of self）的發展，「自我」這個詞，所表達的是將人與其他人區分開的特徵、行為及態度的獨特集合。

社會化中自我概念的形構，亦是身分認同的建構，認同（identity）是我們最本質與個人的特徵，它是由我們在許多不同的社會團體中的身分（如種族群群、宗教、性別等等）、我們顯出的樣子，以及他人認為我們具有的特徵所構成。認同使我們定著在社會世界裡的位置，全面地影響我們在生活中的所作所為、所感覺、所言說以及我們所思考的事物（陳榮政，2017）。

綜合上述，社會化是人類個體在社會中必經的動態、連續歷程，從孩提時代



至生命終止，個體在社會中所遭遇的種種情境、問題、事件、規範、符號與他人，都將帶來學習所需技能與內化特定價值觀的契機，使個人符合社會期待並肩負起所扮演之角色的責任，且能更加自在自適地生活在其所處的群體環境之中。因此，社會化亦是個體產出自我意識與身分認同的重要機制，將影響個人以什麼態度、方式與目標面對生活，也使我们理解無論是外顯的行為模式，或是內化的思考發展，在個人曾經的經驗及社會化歷程中都是有跡可循的，都是息息相關的。

## 貳、教師社會化的意義

接續上述，「社會化」發生在每個社會角色的生命歷程當中，個體扮演不同社會角色時會經歷不同的社會化歷程，而教師社會化是教師學習成為教師的歷程 (Lortie, 1975)。本節文獻旨在整理「教師社會化」的意義，教師個體與環境中的人事物互動交流後，如何影響教師的教學與行政工作？如何改變教師的覺察與所思所想？並如何形成教師行為與價值觀的指引依據？本節將整理各學者對教師社會化的定義，歸納出教師社會化的意義與研究重點。

教師社會化是教師通過學習內化社會文化，而勝任社會所期待承擔的教育角色，並形成發展教師職業個性的連續過程 (Danziger, 1971)。教師社會化簡單說就是「學習教學」的過程，但事實上，學習如何教學只是教師社會化的一部分，應該還包含獲得教學技巧、價值、認同教職並在教學場域中發展洞察力 (Lacey, 1977)。以上論述強調教師透過社會化「學習」教師角色被社會規範、期待的言行舉止，「吸收」與教師職業相關的種種知能，而且並不單指教學工作，還包含班級經營、師生互動、行政知能、同儕互動、教師圖像、價值觀念、自我認同等內容，也強調這樣的過程將「持續在教師個人的一生當中」，隨著教師所接受的師資培育、教學工作與生命遭遇，形成動態延續的發展與變化。

許多學者認為教師社會化是功能性的，教師社會化使教師更符合社會、學校運作的實際需求，或是教育界的普遍需要，例如：高強華（1988）認為教師社會

化是教師在教育專業社會中，接受專業規範、倫理和精神，是建立正確的自我觀念與教師角色，表現適當的教學態度和角色的歷程；王秋絨（1988）指出教師社會化為教師如何獲得專業知能、專業精神與專業技巧的過程，此過程與教師所處的環境極其有關；郭丁熒（2004）敘述教師社會化強調教師在學校體系中了解自己在該體系的身分與地位，並習得與該地為結構有關的角色期望與規範，以表現合宜的角色行為之過程。以上論述將「教師社會化」視為一種「教師角色建立的機制」，把合宜的教師表現視為一種成果或目標。

然而也有不少學者提及教師社會化的內外因素之交互作用，除了重視社會對教師角色的看法與期待，也關注教師內在性格、價值觀、選擇與判斷的影響力，因此將教師社會化視為一種教師個人的內外因素調和過程，而非一種被期待的結果。例如：張芬芬（1988）認為教師社會化是在環境因素與個人因素的影響下，透過教師團體的外在規範與教師間人際互動的方式，培養教師專業知能、態度、觀念與行為的過程；翁芳怡（2012）描述教師社會化是教師基於個人內在特質與外界環境交互影響，而模仿他人的思考方式、價值與行為之連續歷程，教師一方面內化周遭環境需求，另一方面調整滿足個人需求，在此歷程中教師學習如何教學、管理，了解教師角色與責任，並接受學校與教師同儕的價值。

因此教師社會化藉由教師個人連續不斷的學習歷程，將外在社會對教師角色賦予的期待與責任，經過與自身性格、態度的調後，內化至自我概念與價值中，對教師的自我概念或身分認同形成指引或形塑作用，如同王錦珍（1994）指出教師社會化是教師基於個人內在特質，與外界環境交互影響下，模仿他人思想、價值觀與行為的連續歷程。教師一方面內化社會文化需求，一方面調適自我，包含了解教師角色與接受環境與同儕的價值；莊正平（2015）認為教師社會化為教師成為教師的連續動態社會化歷程。此歷程主要包含兩部分：一部分是學習與內化教師角色所需要的專業知識、觀念、態度、行為；另一部分則是基於內在特質，與外在環境、規範，教師間人際互動交互影響下，接受環境與同儕的價值、調適

自我並內化社會文化需求的連續歷程。

由以上論述可知，教師社會化的意義蓋以下三項重點：

1. 教師社會化是教師「學習」的動態歷程。
2. 教師社會化是教師個人與所處環境的「內、外在因素調和」。
3. 教師社會化使教師能「建立身為教師所需的知能、思考、行為與價值觀」，並影響教師自我的身分認同。

因此，教師社會化是教師個人的動態學習歷程，教師角色經過教師個人不同生命經歷形塑而來。Hall、Johnson 和 Bowman (1995)認為教師社會化並非逐步向前的歷程，而是在教師不同生涯階段中以螺旋式上升，指出教師在各階段不斷重複地接觸到「教學想像」、「師生關係」、「教學實踐」、「環境現實」、「身分認同」與「自我反思」這六項命題。教師社會化藉由事件的出現與經驗的相互連結，使教師個人的學習潛移默化發生，透過與任教環境、學生、同事及家長互動、交流，教師不斷接收外在影響、調適個人內在因素，並在各階段轉化教師身分的認同，影響其教學或行政的工作行為與價值判斷。

## 第二節 教師社會化理論

教師社會化的理論基礎使我們可以較全面理解不同學者對於教師社會化的研究觀點。為了理解教師教師社會化的背景概念，我們必須探究支持教師社會化的理論派別，藉此說明不同社會化理論基礎，對教師社會化要素的不同詮釋（翁怡芳，2012）。教師社會化研究是一個學術領域，目的是了解個人成為教師成員的過程（Danziger, 1971）。Zeichner 和 Gore（1989）有條理地整理出「教師社會化研究」的三大傳統研究典範，指出：教師社會化研究的三個研究傳統可以確定為「功能論」、「解釋論」和「批判論」。而每個理論取向都可以塑造研究提出的問題、研究的方式以及對收集到的資料進行解釋。

本節將透過 Zeichner 和 Gore（1989）述及的傳統社會學理論三大學派：「功

能論」、「解釋論」和「批判論」，進行教師社會化理論整理，期待能對教師社會化理論的發展與研究有更深入的認識。

## 壹、功能論中的教師社會化

教師社會化研究最古老、最普遍的觀點即是「功能主義」。它起源於法國興起的社會學實證主義傳統。「功能論研究典範」對「社會」這個詞彙有其獨特觀點，認為「社會」優先於個別人類，並試圖將人類及其活動置於更廣泛的社會環境中 (Zeichner & Gore, 1989)。

在功能主義研究典範中可以確定幾種思潮，例如：結構功能主義 (Malinowski, 1923; Malinowski, 1936; Radcliffe-Brown, 1952)、系統理論 (von Bertalanffy, 1956)、社會行為理論 (Parsons, 1949; Weber, 1947)、整合理論 (Merton, 1968) 和行為主義 (Skinner, 1953)。「功能主義」是一種提供社會現狀、秩序、共識、團結、需要、滿足感和現實解釋的觀點。「功能主義」以科學概念為基礎，強調客觀探究能為真實情境提供解釋以及預測；功能主義也傾向為研究對象的立場進行假設，將在觀察對象身上觀察到的事物，與廣泛社會背景中被認為重要的元素聯繫起來 (Zeichner & Gore, 1989)。

一些較早期的「職業社會化」研究源於「功能論研究典範」，其中最著名的研究是 Merton、Reader 和 Kendall 在 1957 年出版的《The Student Physician》，由醫科學生的社會化切入，醫學院被認為是灌輸學生醫生生活的方向、知識和技能的機構，「社會化」僅單純被視為個人素質的平穩變化 (Wentworth, 1980)。

功能論強調社會對現有安排的複製，並假設社會化產生的連續性。功能主義研究典範旨在為人類事務提供規範性質的解釋，而且關注主流、大多數的人類群體，並不強調複雜性、矛盾和人為因素 (Zeichner & Gore, 1989)。功能論大多將「個人」視為支持「社會」整體的角色，每個角色都有其作用與功能，角色間的

互動會形成社會中許多「部門」、「單位」，它們將社會整體有結構、有組織、有銜接性地支撐起來。

因此，有許多學者以「功能論」的觀點出發，定義「教師社會化」是教師通過學習內化社會文化，而勝任社會所期待承擔的教育角色，並形成發展教師職業個性的連續過程 (Danziger, 1971)；指出所謂「教師社會化」是教師在學校體系中，瞭解自己的身分與地位，並習得與該地位有關的角色期望與規範，以表現合宜的角色行為過程 (王秋絨, 1987)。「教師社會化」在功能主義典範研究中，通常被視為一種具有目的性、可預期的歷程，成為教師的訓練與學習，是為使教師表現出更符合社會需求與角色期待的必經過程。功能論學者認為教師是具有專門性、獲得性、中立性、普遍性之特殊角色，在經過專門訓練後才能符合角色期望，才能使教育制度發揮預期之功能 (廖亭羽, 2020)。

總結以上，功能論中的教師社會化並不強調單一教師個人的生命歷程，而是關注教師與教師職業、角色期待及其工作貢獻之間的連結，更注重教師角色與社會整體之間的相互影響力。功能論主張「教師社會化」使教師習得教育工作所需技能、知識態度與信念，使致教師個人的專業與心靈成長，「教師社會化」是支撐社會中學校體系教育工作永續運作的重要機制。

## 貳、解釋論中的教師社會化

「解釋論」挑戰功能論的觀點，強調從主觀的經驗層面理解社會世界本質，企圖從參與者的框架內，尋求個體意識和主觀性的解釋，而不是透過行為觀察者的客觀論述。「解釋論」研究典範源於德國社會主義唯心論傳統，與功能主義研究傳統一樣，解釋論中也存在著幾種思潮、流派，例如：詮釋學(Dilthey, 1976; Gadamer, 1975)、現象學 (Husserl, 1929; Sartre, 1984; Schutz, 1967)和民族方法論 (Garfinkel, 1979)。

在早期的職業社會化研究中 Becker、Geer、Hughes 和 Strauss (1961) 的醫

學生研究《Boys in White》，是最著名、最常被引用的研究。Becker 的研究小組試圖進入醫學院，並從內部了解學生在醫學院的經歷。學生在研究中被賦予相當大的「能動性」，並被理解成能夠把自己變成「形勢所需要的人」(Becker, 1964)。因此，解釋論研究典範中所指的「社會化」，是比功能論研究典範中定義的社會化更為複雜和矛盾的歷程 (Zeichner & Gore, 1989)。「解釋論」觀點常以微觀角度切入，分析互動行為中個人如何社會化的過程，兼具個體的「被動性」與「自主性」，在互動的過程中包含了順應與差異的社會化行為 (張芬芬，1988)。

C. Lacey (1977)對英國教師社會化的研究與 Becker (1961) 的工作是一致的。這項研究的部分目的是說明功能主義社會化理論的一些缺陷，並突顯與功能主義相對的「解釋論典範」的出現。解釋論研究典範是一種理解教師社會化的方式。Lacey 的研究建立一種社會化過程的模型，其中包括個人的自主行動以及社會變革的可能性，這種變化源於個人的選擇和策略 (Lacey, 1985)。

許多解釋論的學者都承認社會化中社會背景、結構、要素、制度或規範的作用，解釋論學者的重點是「主觀的參與者」。唯名論研究透過參與者使用的名稱、概念與標籤來理解他們所存在的社會世界，反實證主義者則不同於功能論者的觀點，他們認為人類事務無法用自然科學的方式進行研究，因為研究者所使用的語言、符號，會影響研究定義與它們對世界的看法；因此，主觀的個人則被視為是做出選擇並具有能動性，以及意見表達自主權的研究主體。

從解釋論出發，所謂的「教師社會化」即是指準教師或已為人師者，在師資培育機構或任教學校中與其「重要他人」彼此互動，以習得教師角色的過程；在互動過程中，教師逐漸從「重要他人」所表現的象徵行為中知覺到他人對自己的角色期望，在經由個人的自我判斷，調整這些角色知覺，並據以表現教師角色 (郭丁熒，2004)。教師在解釋論的社會化觀點中，是兼具被動性與主動性的參與者，教師無可避免參與學校社會體系中的教師社會化歷程，並在有形無形中受到重要他人的影響；但是，教師個人作為具有判斷、思考與決策權力的行為主體，教師

得以透過自身的解釋與判斷，在教職生涯中展現自我角色的塑造、教學行為與身分認同等社會化歷程。

功能論與解釋論對教師社會化研究的本質截然不同，前者強調教師個人在社會整體中的定位、貢獻與功能；後者則重視教師個人對社會整體的主觀詮釋與選擇判斷。但是功能論與解釋論教師社會化研究之間存在著三點相似之處：一、兩者都關注規範性的社會學，著重於以強調社會潛在的統一性和凝聚力來解釋社會(Burrell & Morgan, 1979)。二、兩者都將社會化視為一個總體過程，在此過程中個人參與角色學習，導致個人對職業文化進行主動或被動的適應調整(Battersby, 1983)。三、兩者都不會對現狀構成挑戰，是價值中立的研究立場。但是從以下的批判論觀點來看，這些研究目標都無足輕重，它們僅是變革過程中的某一刻(Carr & Kemmis, 1986)。下一段討論的重點即是第三大研究傳統：批判論，批判論強調的是變革、轉變。

### 參、批判論中的教師社會化

批判論的研究方法主要是使人們有能力批判生活中的理所當然，傾向批判論的研究者關心提倡正義、平等、自由和尊嚴的社會變革與轉型的過程，它們認為現實只是短暫維持的狀況，變動與革新才能帶來更好的景況( Zeichner & Gore, 1989)。以「批判論」觀點而言，社會的基本狀態並非和諧地朝一致方向前進的，而是不斷衝突、相互壓迫與對立的，該學派的研究重點在社會的不平等或不和諧狀態，其研究重點在於衝突鬥爭的社會過程，而旨趣在揭露利益衝突的冷酷事實，並促進社會不斷更易變遷（王秋絨，1987）。

批判論研究在理想上都具備參與性與協作性，例如 Bolster (1983)指出我們必須既將人類視為生活情境的創造者，又將人類視為社會情境的產物；又如同 Gouldner (1976)所提及的「處於最佳狀態」，這項主張肯定人類解放是一個目標，認為人類生活永遠無法使自己達到「最佳狀態」，因為在最佳狀態下的世界中，

人類將絲毫不會感到任何痛苦。批判論典範力求使人了解自己並為世界服務，而從此得知批判論研究基礎包含其他研究典範中所缺乏的「反身性」(Zeichner & Gore, 1989)。

將「教師社會化研究」與功能論及解釋論傳統之間建立清晰的連繫相對容易，而在批判論傳統中卻並非如此。原因是「社會化」一詞源於批判論學者所不願承認的「實證主義」，在 Wexler (1987) 對「社會化的解構」中說明了這個問題：社會化理論的範疇肯定個人無力抵抗社會的集體化，而這種集體化極可能是一種自我複製的系統……，在系統觀點中，個人僅扮演社會結構的支持者，社會化的概念忽略了集體變異和轉化的能力。批判論學者將「社會化」與功能論的起源聯繫起來，並因此予以拒絕 (Zeichner & Gore, 1989)。

批判論研究典範中有關職業社會化文獻，是 Shapiro (1978) 的《Getting Doctored: Critical Reflections on Becoming a Physician》，Shapiro 借鑒 Marx 的異化理論和 Fromm 關於威權主義的著作，追溯醫學生從接受醫學院訓練到進入醫院病房的社會化過程。他認為「從醫學生成為醫生」是異化和權威的作用，而這些都根源於壓迫性的社會秩序，醫學生的變化只能作為社會中普遍轉變的一部分。因此，就批判論的觀點而言，學校中的日常生活充滿許多權力不平衡、鬥爭與利益分配之角力，許多優勢團體將以各種手段維護既得利益，使校園中充滿政治對立與意識型態的對抗與緊張(Apple & Weis, 1983)。

另外，在 Ginsburg (1988)關於「正式準備成為一位教師的歷程」的研究可以闡述批判論的觀點，Ginsburg 對職前教師的社會化進行為期一年的人類學研究，美國師資培育的歷史發展，以及特定的師資培育計畫都為研究提供背景。

Ginsburg 採用矛盾的概念，將個人在社會中特定經歷與在教育中的階級、種族和性別之間的關係聯繫起來，Ginsburg 在書的最後一章中明確指出他的變革意圖，該章名為「要做些什麼？教師教育者的批判實踐」。

總結以上，雖然批判論研究典範並未如同功能論及解釋論，在教師社會化研



究中佔有主導性的地位；但是批判論提醒我們進行社會化研究時，應更加關注在教師個人身上，那些容易被視為理所當然的結構性問題；關注教師社會化發生的文化背景、種族、社會階級和性別問題 (Zeichner & Gore, 1989)。從批判論觀點著眼教師社會化研究，注意批判論中指出文化複製與再製的概念，可以不僅僅只是將教師的社會化視為一種結果，而是將社會中各種介導的力量納入討論，理解學校是如何透過教師的行動來維持或改變，以及教師是如何成為一位教師。

#### 肆、小結

以上敘述，描述教師社會化研究的三大傳統研究典範，使我們可以更清楚理解社會化的理論背景，並使後續研究得以更加完整。

「功能論」對教師社會化的發展有完整的論述，注重教師個人對整體社會的功能與貢獻，教師社會化是使教師展現合宜表現並符合社會期望的過程，教師在學校、社會體系中的運作扮演支持與維持的角色；「解釋論」則將教師視為社會主觀的參與者，關注教師生活中出現的重要他人所帶來的影響，重視教師個人在社會中不同影響因素中自我調整、轉化的主觀感受與解釋，並導引出教師個人的自我認同；而「批判論」強調教師社會化中常被視為理所當然的結構性問題，認為教師身處的社會是充滿權力壓迫與意識形態角力的場域，教師社會化被視為是一種文化複製與再製的機制。

雖然「功能論」研究常對教師社會化進行主導性的描述，卻未能闡明個別教師發展故事中存在的多樣性；儘管「解釋論」在研究中，對每個教師社會化的獨特要素給予更多關注與更主觀的論述空間，但卻使我們忽視社會化過程中許多集體性問題，如：特定教師群體的社會化，以及發生社會化過程的社會和政治環境；而「批判論」研究傳統對教師社會化研究領域的影響較小，大多以批判性描述點出環境中的權力不平衡與隱微的意識形態，在實證研究上較無顯著表現。

綜上，三種研究典範都具備獨特的長處與某些缺失，當我們進行研究時，應

注重三項研究典範相互比較後，帶給我們的啟示：給予研究對象的「獨特性」與社會現象的「共通性」相應的關注程度，而非只著重其中一方。教師社會化在「功能論」中顯得較為單一，只為達成或支持特定的社會目標與期望，就定義教師角色與發展對教師的期待，忽略教師內在自我的轉變與外在影響因素的變動與擾動與辯證因素；在「解釋論」中，雖重視教師個人對社會化主觀的詮釋，也重視重要他人與外在因素的交互影響，卻忽略的較宏觀的社會集體性、結構性問題；而「批判論」雖然強調、重視許多平時容易忽略的、較隱微的權力角力及意識型態，但是若過於凸顯社會及教育中的鬥爭與衝突，或許會使研究陷入過於主觀的矛盾困境。

因此，教師社會化既是集體的，也是個人的。透過對教師社會化理論的統整與文獻的整理，我們知道進行相關研究時，除了讓教師個體對其社會化歷程有主觀詮釋的空間，也應關注社會化的集體方面以及在批判傳統中所提出的各種結構性問題，這樣才能使教師個體的故事得以和社會現象與現實情形得到更準確、有價值的呼應，也才會使研究結果更具有價值與意義。

### 第三節 教師社會化的相關研究

本節將依據過去「教師社會化的相關研究」，分析研究主題、研究對象、研究方法等內容，整理教師社會化研究的成果。過去教師社會化「研究對象」包含：校長、高中教師、國中教師、國小教師、代理教師、初任教師、幼教教師、實習教師、師資生等各階層教育機構的教職人員；而「研究方法」則包含：問卷調查、質性訪談、個案研究、訪視參觀、深度晤談、文件分析、俗民誌研究、實地實驗等方式取得研究資料。

教師「社會化歷程」相關研究，多將教師的社會化歷程分為幾個「階段」作為探討重點，關注教師在教職生涯的不同時期，所面對的教師社會化影響因素，雖然依據不同研究對象或研究情境，研究結果對教師社會化的階段劃分定義與方

法也不盡相同，但大多教師「社會化歷程研究」的共同點都是著重：研究對象在各社會化階段遭遇的情境與問題，以及教師如何調整轉化與發展適應策略，並如何影響其行為、想法、決定與教師身分認同。以下整理過去學者對教師「社會化歷程」的相關研究，以研究主題為文獻整理重點，並說明相關研究對象與使用之研究方法及各項相關研究之研究結果。包含：社會化的階段性、影響因素、教師專業社會化、教師社會化理論、調整與適應策略，以及身分認同等相關研究。

## 壹、教師的社會化及影響因素

以教師社會化歷程為「階段性」的研究而言，許多學者提出不同看法。例如：王錦珍（1994）提出的「國中實習生社會化俗民誌研究」以兩位國中女性實習生為研究對象，提出教師社會化是互動、協商的歷程，且實習教師的社會化歷程分四時期：「蜜月期」、「尋找適當教法期」、「危險期」、「擺渡期」，每個時期接受實習教師個人個性、家庭背景、成長經歷、學生、教師同儕、校長與家長等不同因素的影響，而實習教師社會化的結果則有以下五項：理論無用及理想浮泛、教學就是依照課本傳授知識、任教意願降低、教學以管理為導向秩序為上、強調同事間和諧。接著，羅為聰（2013）以「國小代理代課教師社會化歷程之研究」為主題，找到八位國小代理代課教師，進行半結構式的訪談，將國小代理代課教師社會化歷程分為三階段：「預期的社會化階段」、「調整適應階段」、「自我角色定位管理階段」，探討代理代課教師面對任教學校的態度、人際互動策略、困境處理、角色定位與身分認同等議題。

而在教師社會化學術範疇中，有些研究會以「教師專業社會化研究」一詞為主，雖與上述教師社會化歷程之研究內容大多重疊，但此類研就更聚焦於教師在學校的教學與行政工作中所需的專業知識、技能與價值態度等，大多關注教師如何學習成為一位稱職教師的歷程，以教師被社會期望的角色樣態為目標，檢視研究對象的社會化歷程。以下整理過去學者對教師「專業社會化」的相關研究。例

如：高強華（1988）認為教師社會化發展分三階段：「專業教育訓練之前階段」、「職業養成教育階段」、「實際服務任教階段」，三階段的教師社會化影響因素不同，專業教育訓練之前階段主要為個人經驗、重要他人、觀察與內化角色；職業養成教育階段主要為潛在課程、正式課程；實際服務任教階段則為學校特性、教師同儕團體、學生、教師生態環境。而蕭奕志（2005）指出實習專業化歷程分為：憧憬期、震撼期及適應成長期。湯梅英（1996）則指出教師如何面對並克服困境，為教育專業的重要部分，教師成長與自我學習亦為教育專業及教師生涯發展的重要因素。而鄭照順（1998）在「國中教師專業社會化之研究」中指出三點：一、教師先興趣去值得斟酌，教師職業興趣可以後天培養。二、年資越久，不代表能造就專業態度，專業強調不斷精進得面對態度。三、師培機構、職場校長的領導、社會文化因素為影響教師專業社會化的因素。

上述研究提及教師社會化歷程不同分類方式的階段分期，以及各階段的影響因素，以下研究針對教師社會化的影響因素也提出相關論述。馬華維（2008）指出教師社會化受學校、教師個人、同事支持與家長配合四方面因素影響。而李俐穎（2009）以兩位女性國小代理教師為研究對象，採深度訪談的方式，指出教師社會化即是不斷順服與質疑歷程，且影響國小代理教師社會化的因素有：一、源於身分與就、成就感的「推」、「拉」力量；以及二、由制度形塑而成的學校過客。張淑玲、林福來（2001）指出影響教師個體的教學知能因素有：學校行政工作、原生教學觀念以及教師的反思能力。另外，陳秀玲（2012）以六位已婚國小女性校長為研究對象，建構女性校長的社會化理論四大範疇：女性校長知覺的校長角色特徵、女性校長與脈絡中的互動經驗、女性校長社會化過程中的關鍵因素和助力，以及女性校長的社會化轉變。

綜合上述文獻可知，教師社會化歷程相關研究涉及不同教育階段的教師，包含：一般教師、代理代課教師、實習教師，甚至是校長的社會化歷程研究。一般性的教師社會化研究，較為廣泛地關注個人承擔教師角色的整體社會化歷程；而

教師專業社會化歷程研究，則較注重教師所受的專業訓練、師資培育歷程、學校中的事務所造成的轉變等涉及教師專業知能的議題。張淑玲、林福來（2001）指出當教師被要求之角色期望與人格需求有衝突時，將導致教師改變教育理念，並衝擊情亦層面。教師面對社會化歷程中的學校、個人、同儕與家長等影響因素作用時將會改變其價值信念與相關作為，以適應其工作及生活所需。

## 貳、教師社會化理論相關研究

教師「社會化理論及其運用」的相關研究，爬梳教師社會化理論基礎，大多統整社會學三大傳統研究典範中「功能論、解釋論與批判論(衝突論)」對教師社會化發展的貢獻，並將理論內容與現行師資培育制度及教育實習設計做出對照與呼應。以下整理過去學者對教師「社會化理論及其運用」的相關研究。

王秋絨(1991)出版《教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義》一書，她認為結構功能論強調角色學習而內化教師角色與規範，限制是將教師看作是完全被動接受規範，太過注重教師角色對社會的意義與貢獻，忽略教師個人的主動性；衝突論強調衝突的經驗或是值得批判的意識形態，限制為太過樂觀肯定人具有批判能力；解釋論強調專業自我結構與經驗不斷對話的詮釋，限制為過於強調主觀經驗的主體性，更指出學校課程的實施常是在結構功能論的社會化模式中進行，忽略教師個人在課程教授的主動性。王瑞賢（1993）則以 Hoy 和 Rees 功能論觀點和 Lacey 和 Tabachnick 的解釋論觀點進行對話，指出功能論強調學校科層體制的影響力和限制；而解釋論則提醒研究者注重行動主體的自覺和創造力，更指出教學的成功，不僅繫於教師的良知與道德特質，更有賴教師對教學知能、人際溝通和學校環境的理念、反省和批判。而黃嘉莉（2008）提出「教師專業制度的社會學分析」，辯證教師角色是否具備社會中所訴求的專業，從功能論與象徵互動論兩派論點出發，指出就教師的社會功能與需求而言，教師應具有其專業地位，但是師資培育與教師專業知識長期以來有許多不足之處，且在政府順應時事

改變教師證照條件，亦不符教師證照的區隔功能，同時在社會變遷的脈絡下，也使得教師面臨再專業化或去專業化的選擇。

過去理論典範的建立，帶給教師社會化研究諸多反思，並與現行教師制度與工作連結，教師個體是社會結構中的一分子，為撐起學校及社會的運作必須通過諸多專業訓練及價值辯證過程，但教師在社會結構中也並非完全受制於體制，教師仍是行動、思考的主體，教師在工作中除了功能論所期望的維持社會運作與穩定社會發展之外；教師也應該被提醒應反思自身的意識形態，注重自身的能動性與創造力，不要忽視自身經歷所能帶來的影響力。

### 參、教師的適應策略及身分認同

教師在社會化歷程中面臨無數選擇，許多因素在時空的延續中部段發生影響並使歷程不斷改變（莊正平，2015），教師面對社會化歷程中諸多困境，並做出不同調整與發展不同式應策略，研究顯示教師們會不斷想辦法盡力改變現況，例如：黃冠翰、吳典龍（2010）指出偏鄉教師在改變困境的過程中，因應與調適方式如下：延長學生在校時間、多與家長聯繫，辦理戶外教學拓展學生視野、投稿文章抒發自己的教育理念、堅持自己的想法，選擇性接受意見並自我提升、與資深前輩討論，和朋友抱怨抒發情緒、相信自己對學生的影響力與學生未來改變的可能。

上述提及不同教育階段的教師，包含：一般教師、代理代課教師、實習教師，甚至是校長的社會化歷程研究，指出教育職業人員面臨社會化影響的種種因素時的階段分期與相應轉變，可以看出教師所遭遇的種種問題涉及層面深廣，除了有個人因素層面，也有許多社會大環境所造成的結構性問題，教師面對問題時，多半盡其所能地「學習」、「發展」各項適應策略進行調整，使教師個人得以在工作與生活中繼續維持。因此，胡瑜秦（2020）指出教師面對學校內部錯縱複雜的人際關係，不論是教師同儕、行政主管或是學生之間，面對權力不對等的關係，教

師為了確保自己在校園內不同情境中，得以順利維持身為教師的尊嚴、避免受到犧牲等維護自身利益的前提下，進而發展出不同面向的因應策略。本研究統整 Woods (1990) 觀察教師與學生互動的八項教師「生存策略」；以及學者陳幸仁 (2008) 從微觀政治學角度對教師與學校組織中的主管、同事互動時，所採用的「政治策略」進行教師社會化歷程中面臨問題與困境時所發展的調整與適應策略整理。

## 一、教師生存策略

教師為了與學生互動順利、教學平順，會學習、發展出許多不同策略，在課堂或是學校生活中進行運用。Woods (1990) 提出以下八項教師的生存策略：一、教育的社會化作用 (socialization)：當學生將「不利文化」帶進學校時，教師會教導學生「正確」的事情，包含服裝、言論、行為或價值觀念，藉此預期學生動向與避免過多衝突事件發生。二、協商 (negotiation)：即教師與學生交換利益，如：哄騙、承諾、諂媚與交換等策略。三、友好 (fraternization)：教師採用非正式的方式與學生合流，例如與學生使用相同的語言風格、穿著打扮，或是利用學生們熟悉的影視文化，以獲取學生的認同與親近。四、缺席或調動 (absence or removal)：教師面對教學的衝突或挫折時，用請假、早退、缺席或申請調動及退休等方式，讓自己逃避與現實的正面衝突。五、照表操課 (ritual and routine)：強調傳統、安於現狀，教師利用學校既有的規範與制度來維持學生秩序，避免節外生枝並保持控制力。六、自我安慰 (morale boostin)：在教學現場或行政科層方面，教師難免遭遇挫折，教師透過言語修辭的運用或情緒性的嘲諷，將心理困境淡化。七、職能治療 (occupational therapy)：保持忙碌、眼不見為淨，儘自講課消磨時間，與學生聊天、講故事。八、宰制 (domination)：使用命令、處罰、對人際關係的操控、以及言詞的辱罵等方式來支配學生，包括：體罰、責難、命令學生等。

## 二、教師政治策略

無論考量教師採取的因應策略、生存策略或潛在教學，教師總是調適為主，

而非追求卓越的工作，這樣的情況甚至不僅限於教室之內(陳淑敏、許殷宏,2008)。陳幸仁(2008)指出教師及學校成員運用政治策略時，所預期達到目的略分為二：其一是透過政治策略影響他人，並改變他人的認知與行為；其二在於保護自身利益或目的免於受到傷害。

影響型政致策略包含：脅迫、協商、控制、說理、算計與曝光。影響型政治策略的運用目的，在使學校成員透過一些屬於這類型的策略來影響其他成員，使他人能改變原先的態度，來接受自己的主張，甚至拉攏其他成員來形成一定的勢力集團。而保護型政治策略包含：逢迎、結盟、交換、順從、模糊與逃避。保護型政治策略的運用目的，一方面使成員自身能融入某些勢力集團；另一方面則可能受到主流意見的影響，為保護自身安全；利益，選擇順應主流趨勢(陳幸仁,2008)。

上述有關教師的適應策略顯示，在有限制的場域中展現出較「積極性且正向」的適應策略之教師，仍抓緊可利用的資源，希望能為自身、學生及偏鄉教育的困境找到出路；若展現較「消極性且負面」的適應策略，則顯示教師對教學、行政與面對工作的態度與價值判斷是較為無奈、悲觀的，且多以自身利益是否受到威脅或侵害作為行動之考量；而教師的積極策略與消極策略運用，則涉及教師自身認同的作用與影響。在偏遠國小初任教師的學校適應歷程中，依據事件的性質，可以將事件歸納為多個層面，而面對不同層面，教師經過摸索、嘗試後，進而發展出適合的因應策略(胡瑜秦,2020)，以支持教師在工作中進行學習、克服困難、解決問題，並完成心態上的轉化，進而影響其教師圖像與身分認同。而教師身分認同包含著教師的知識、經驗、信念、價值以及行動的決定，每位教師各有獨特的身分認同，探索與了解教師身分認同的意義，最終到教師的教學實踐，找尋促發教師覺察與反省自身意識並且付諸行動的力量(顏靜筠,2015)。

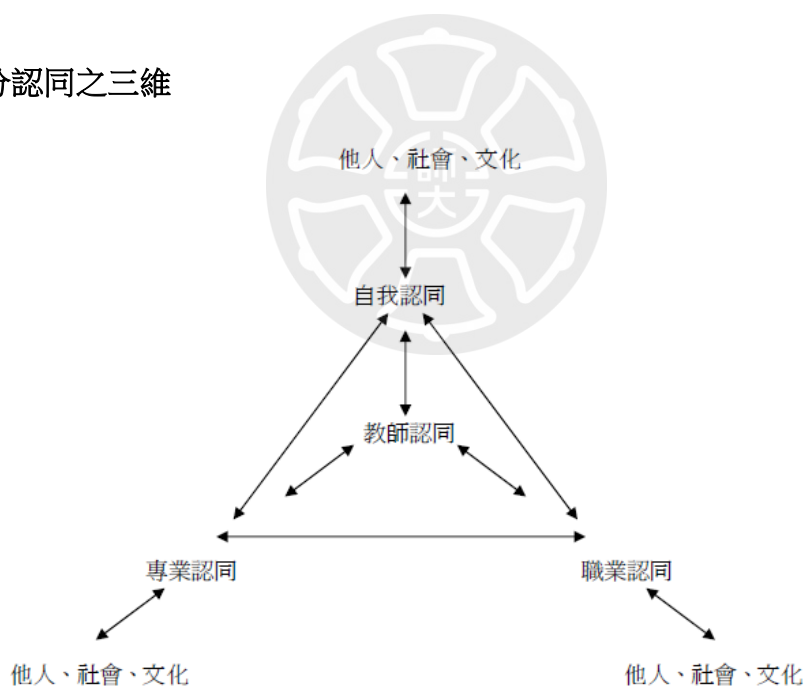


### 三、教師身分認同

教師專業發展的概念已由專業「角色」的客觀要求逐漸轉移到重視專業「自我」的建構，由強調規約式知能到關注個人的經驗與價值（周淑卿，2004）。教師面對工作與個人生活困境所產生的因應策略，將進一步地影響教師的自我認同與教師圖像，邱憶惠、高忠增（2009）以「自我認同」、「職業認同」與「專業認同」形成教師身分認同的影響指標，並指出教師身分認同的結構狀態是動態的，意味著教師與自己、他人、社會文化之間的時時刻刻在相互磋商，三維度的差異性就在於個人的生命經驗和外在的連結，而每一位教師的教師認同都是相當具個人化的。當這三維的結構越鬆散，教師認同就越薄弱；反之，結構越緊密，教師認同就越穩定，邱憶惠、高忠增（2009）的研究結果如下圖 2-3-1 所示。

圖 2-3-1

#### 教師身分認同之三維



資料來源：邱憶惠、高忠增（2009）

針對上述三項構成教師認同的項目，在邱憶惠、高忠增（2009）的研究中也說明其所採用之相關定義，包含：一、自我認同（self-identity）係指對於自己的一種持續的自我瞭解與建構，因此，自我認同是一種關於自己是誰，在社會上應

占什麼樣的地位，將來準備成為什麼樣的人，以及怎樣努力成為理想中的人等一連串的感覺（劉金花，2003）；二、職業認同 (occupational identities)是個人整體認同的一部分，不僅了解工作的性質與意義，且能表現敬業的精神(張春興，1983)；三、專業認同是教師對自己的專業表現所具有的意義之整體看法，內含教師的專業價值觀、知識體系、倫理守則、以及專業行為與目標（萬育維，1996）。

認同的議題通常包含個人如何認定自己，以及是否被他人認定自己所希望歸屬的身份（游美惠，2005），吳慎慎（2002）指出教師專業認同的研究所要關心的是，一個人想要成為怎樣的人，他所抱持的信念和承諾是什麼，他想要做一個怎樣的教師才能建立有意義的人生。教師專業認同的研究要理解的是教師在教學實踐的場域中如何終身學習，發展和建構「活出自己」的生命進程。顏靜筠(2015)也指出教師身分認同的影響因素包含：個人的主觀經驗、社會結構、教師工作與教學脈絡與社會歷史脈絡等因素；且教師身分認同具備其複雜性，不再被視為已然存在不變的既定本質，而是會隨著教師所處的境況而變動，相對而言，教師也在身分認同的建構過程中找到自己。

#### 肆、小結

教師社會化相關研究豐富且有其可觀的成果，提供研究者多方資料作為研究基礎與參考。綜合上述文獻，我們可以知道教師社會化相關研究大多以教師的工作、活動歷程為研究主題，從不同教職身分與階段的教師遭遇切入，對教師工作的不同層面進行分析與探討，如高強華（1988）、羅為聰（2013）、王錦珍（1994）等人的研究對教師社會化進行階段的分期，雖然分期依據以及所關注的影響層面不同，但這些研究都有其共通點：關注教師所處的制度環境、社會對教師角色的期待、教師個人因素，以及影響教師轉變的重要他人，並且在不同教師社會化的理論典範中，我們可以看見不同流派的學者，如何關注教師學習成為一位教師的動態歷程，並透過過去研究與教育、師培實施設計接軌、對話。

而本節文獻除了回顧教師社會化歷程性的相關研究，也涉及教師面對困境的轉化、發展策略研究，以及教師在社會化歷程中發展的教師身分認同研究。包含；教師面對困境與問題的八項生存策略 (Woods, 1990)與兩種政治策略 (陳幸仁, 2008)，以及影響教師身分認同的三項因素：自我認同、專業認同、職業認同 (邱憶惠、高忠增, 2009)。教師在個人生活與工作中，依據其所面臨的情況會發展出不同的應對模式，並影響教師的行為、價值觀與身分認同。

教師社會化研究不只是依據時間的推移關注教師所處的情境，更著重於教師個體、與環境的互動，與教師的轉變以及帶給我們的啟示，教師社會化是一連串的因素環環相扣所形成的動態歷程，關係著一位教師的過去、現在以及未來，也影響著台灣教育的脈動。

#### 第四節 偏鄉教育的相關研究

本研究研究進行場域為新竹縣山區的國小，該校於教育部《偏遠地區學校分級及認定標準》核定中屬「極度偏遠」的學校。因此，為更深入理解偏鄉學校的教育情形對身處其中偏鄉教師的日常生活、工作情境與遭遇問題，本節將針對「偏鄉教育相關的文獻」進行整理。

首先，第壹部分為「台灣偏鄉教育現況與問題」，概覽台灣偏鄉教育的現況與相應問題；接著，第貳部分為「偏鄉教師所面臨的現況與問題」，主要整理任教於偏鄉的教師之相關研究，歸納教師在偏鄉學校場域中，所經歷的種種情境狀況。

因此，本節分為：壹、偏鄉教育的現況與問題；貳、偏鄉教師的問題；參、小結。以下分別進行文獻整理與相關論述：

##### 壹、偏鄉教育的現況與問題

近年來，由於教育的民主化與多元化，偏鄉教育問題益發突顯，然受限於先

天地理位置，偏鄉地區普遍存在人口老化、外移及文化刺激相對不足等諸多不利教育推動因素，加上社經背景較低，家庭及學校教育資源相對不足等後天因素的影響，導致偏鄉學生往往無法取得較好的教育成就 (Miller, 2012)。偏遠地區由於交通不便與地理人文特殊環境，常有弱勢家庭比率高、學校規模小、教師流動率高、文化刺激不足等問題，使得偏鄉學生相對於非偏鄉的學生有較低的學習成就 (甄曉蘭，2007)。由於地理環境上的差異及社會環境的急遽變遷，仍未能完全解決城鄉既有教育發展失衡的問題，部分地處偏遠、地理環境特殊、交通不便、文化刺激較少、數位落差大教師流動率高等條件不利的國民中小學，仍無法有效解決其特殊問題所需的資源，使得其教育水準與一般地區出現落差現象，形成所謂「國民教育的暗角」(教育部，2003)。

教育部(2018)全國法規資料庫《偏遠地區學校分級及認定標準》第2條指出：偏遠地區學校分為離島地區學校及臺灣本島偏遠地區學校，並依本條例第四條第一項交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件或其他因素，各分為下列三級：極度偏遠、特殊偏遠、偏遠。

綜觀以上文獻，大多對臺灣偏鄉教育狀況與問題進行較廣泛、概覽性的描述，將形成「偏鄉」的原因指涉：「地理環境受限」、「交通條件不利」、「文化刺激不足」、「社經條件不佳」等；而針對「偏鄉教育」的描述，則普遍提及偏鄉場域中的「學生學習」、「家庭支持」、「學校師資」、「政策資源」等面向的困境與難題。

以下整理過去相關研究，爬梳臺灣目前偏鄉教育的現況與問題：

## 一、學生學習方面

長久以來，教育「機會」常常與「地理」因素有密不可分的關係 (Tate, 2008)。教育是促進個人向上提升的重要力量，但是偏鄉地區由於遠離都會地區、交通不便加上人口稀少、經濟條件不佳，學校條件相對不良，不利於偏鄉教育的發展，部份特殊偏遠地區更是不利，影響學童接受良好教育的機會，也影響其良

好的生涯發展(林天佑, 2012)。兒童福利聯盟文教基金會「台灣學童城鄉差距」調查報告(2016)中指出:學習是扭轉孩童未來的重要關鍵,但偏鄉學童卻是遠遠輸在學習的起跑點上。統計數據顯示:偏鄉弱勢學童的教育資源不足比例高達71.5%,與優勢學童相比相差16倍以上,兩者也存在明顯的數位和閱讀資源的落差,也缺乏文化刺激的機會。教育資源的落差,實際反映在孩子的學習能力上,僅半數偏鄉弱勢學童能答對基本學力題目,與優勢學童相差近三成,也有近二成的偏鄉弱勢學童反應平常上課大多聽不懂。

臺灣的義務教育制度雖已高度落實教育普及化,但仔細深究仍不難發現:在不同的環境資源下,差異確實存在。不像一般都市學校的學生,早就沉浸豐富的環境刺激,使其對於文字或數字的概念很早就能建立起來;相對於偏鄉地區的學生,在後天的學習歷程上,往往皆與主流價值環境的學生有所不同,缺乏多元的學習機會導致其成為社會適應上的「弱勢」,因此弱勢的現象往往並非是受到先天文化背景的差異所影響(莊勝義, 2009)。

由於資訊不足與文化刺激少,偏鄉學生的語文能力普遍較為低落;再加上同儕學習楷模少、競爭力低落,學生的學習風氣與動機也較為薄弱。此外,偏鄉社區中社經條件稍好之家長,即會盡其所能地將孩子帶離偏鄉地區,影響偏鄉學生的組成,間接影響留下學生的學習成就。偏鄉學校的教育狀況,一直落在惡性循環的迴圈中(甄曉蘭, 2007)。偏鄉地區不但地理環境原本就受限制,加上文化刺激不足,學童放學後活動多以看電視、打電動玩具及玩耍消磨時間,學習動機、學習意願及學童學業成就均極待加強(宋挺美, 2010)。根據相關研究指出,偏遠地區學生成績之所以會和都會區學生相形見绌的根本原因,在於「整體學習環境」和大都會區大相逕庭有關,而導致此問題的原因尚包括:社會階級、地域、種族的不均等,經濟弱勢的家庭、隔代教養、學生同儕互動薄弱等(蔡依真, 2008)。

上述文獻指出:偏鄉地區因地理位置遠離文化刺激、知識交匯快速的都會地

帶，加上交通不便、產業結構固定、社經條件低落等原因，造成偏鄉學生較無法對學習產生需求感與連結性，使致缺乏學習動機與意願；而且學校與生活環境中，學生間的次文化比起課業更具吸引力，使同儕間普遍缺乏對學習的向上競爭力；若有父母對孩童教養有較高期望與期待，往往會選擇將其帶離偏鄉環境，轉至都市尋求較好的學習資源並培養更好的競爭力，突顯偏鄉學生的學習狀況似乎是在各種弱勢、匱乏中無可避免地複製其弱勢、匱乏的處境。

## 二、家庭支持方面

除了地理位置較邊陲、外來資源不足的偏遠地區外，造成學生成為弱勢的原因，主要來自於家庭的失能，使學生放學後仍無法在家中得到適切的教養，這並不單只是地域環境的限制所造成的失能結果（黃元彥、劉旨峯、黃瓊葦，2012）。相較於都會區，偏鄉家庭普遍社經地位較低，經濟狀況不佳，無法提供子女足夠的家庭文化資本（甄曉蘭，2007），偏遠地區的單親、隔代教養比率高，重組家庭、新住民教養的子女比例逐年升高，對於學童的指導學習較為不利；在親子互動方面，親子互動有限，除了基本的食、衣、住、行之民生所需外，缺乏提供學童有利的教育學習楷模，學童欠缺自我期許的動力（宋挺美，2010）。

若以 Bourdieu 文化再製理論中的「資本」概念來檢視偏鄉家庭對孩童教育的支持功能，由以上文獻可以發現「經濟資本」普遍呈現需要擔心、不足且匱乏的現象；而 Bourdieu 從「文化資本」(cultural capital)的角度探討教育機會的問題，認為擁有高文化資本家庭，可以充分提供子女學習所需的資源，其對子女的期望水準亦會影響子女在生活型態、思維模式等發展，進而影響其日後學習成就與升學機會的獲得（陳怡靖、鄭耀男，2000），偏鄉家庭常因父母的重視度、教育程度與生活型態而無法提供子女與學校教育教為吻合的支持，因此使子女在學校學習與家庭生活中產生迷惘與斷層；而 Coleman (1988)「社會資本」(social capital) 是指建立於人際關係的網路或資源，分為家庭外與家庭內二種，家庭外

的如社區網絡、父母社交關係等；家庭內的包括父母教育期望、教育參與態度、親子互動等。由於偏鄉家庭普遍存在社經地位較低、隔代教養等現象，不僅家長的社會人際網絡可能只集中於親友等少數脈絡，能給予子女的就學支持系統不足，亦較少參與子女的學習活動（簡良平，2010）。

兒童福利聯盟文教基金會「台灣學童城鄉差距」調查報告（2016）中，指出偏鄉學童家庭支持三項匱乏之處，包含：一、親職資源的匱乏：偏鄉學童生活在親職功能相對不穩定的家庭之中，其中包含 13.3%偏鄉孩子家中無穩定收入（都市孩子的 1.5 倍）；17.1%偏鄉孩子是爸爸或媽媽不在身邊的留守兒童（都市孩子的 1.6 倍）；更有 20.6%來自隔代教養家庭（都市孩子的 2.3 倍）。二、學習資源的匱乏：15.7%偏鄉孩子家中無網路（都市孩子的 1.7 倍）；23%偏鄉孩子家中無電腦（都市孩子的 2.6 倍）；除了 3C 設備之外，偏鄉學童課外讀物也相當缺乏，高達 48%的偏鄉孩子表示自己家中課外書不到 10 本（都市孩子的 2.2 倍）。三、課外生活的匱乏：都市孩童出國旅遊、學才藝的比例，高於偏鄉孩童將近 3 倍。30.8%偏鄉孩子過去一年未曾與家人出門過夜旅行（都市孩子的 1.9 倍）；92.1%偏鄉孩子過去一年無出國旅遊經驗（都市孩子的 1.2 倍），連學校的畢業旅行，都有 20.7%偏鄉孩子繳不起費用而無法參加（都市孩子的 1.9 倍）。對他們來說，一放假就是另外工作的開始，24.1%的偏鄉孩童需要在課後幫忙家裡做生意（都市學童高的 4.1 倍）。

總結以上，在深究偏鄉學生學習的困境以後，發現許多學生的困境源自其偏鄉家庭的組成結構與其所發揮的支持功能，時常無法讓學生得到較好的學習動機與照顧輔導；家中主要照顧者必須以家庭經濟或家中其他困境為生活中心。根據數據統計，偏鄉孩子的被教養經驗與都市孩子相比，是粗糙而不受重視的；且在日新月異、變動快速的時代環境下，大多數偏鄉家庭屬於的經濟資本低下落後、文化資本不足匱乏、社會資本單一扁平的狀態；並普遍存在以下三種匱乏的景況：家庭的親職資源匱乏、提供的學習資源匱乏、學生的課外生活安排匱乏。

### 三、學校師資方面

相較於先進國家，其實臺灣偏鄉的教育資源並非不足，而是分配不均或是不當的問題。整體而言，學校教學所需的硬體資源已經足夠，所嚴重欠缺的是軟體資源，尤其是人力資源的缺乏(何俊青，2017)。隨著偏鄉教育議題的重視度提高，各界資源陸續挹注，首先獲得改善的是硬體教學環境與設備，唯軟體資源與師資人力因為以下種種理由，是偏鄉學校較匱乏的面向。

首先，偏鄉地區遠離都市，交通不便、人煙稀少且經濟條件不佳，導致學校多次招聘後還不一定能請到教師，因而逐次降低率取標準，擁有合格教師證的老師很多，但是願意到偏鄉服務的卻很少，在第三次招聘仍無法甄選教師的學校，可以擬聘請不一定具有教師證的大學畢業相關科系之老師(蘇珍慧，2017)。因為偏鄉的地理、環境、交通、生活品質等條件欠佳，偏鄉地區的教職吸引力遠不如都市地區，偏鄉師資大多倚賴公費師培制度與流動率較高的代理教師來滿足，而當前的公費生制度，係由各縣市視該年度偏鄉學校需求開出名額，再經中央主管機關核定後分配給各師培機構去培育後再進行分發，明顯緩不濟急(馮丰儀、方竣憲，2017)。此外，師資培育機構並沒有針對偏鄉的真實情況提供師培生該有的知識準備與體驗。大多數初到偏鄉服務的教師，縱使具高度熱忱與意願，但常因為對於偏鄉地區的陌生、不適應或教學挫折而放棄理想(王慧蘭，2017)。師資是決定教學品質的關鍵因素，但偏鄉學校的師資需求往往無法被確實滿足，偏鄉服務的正式老師不想久留，儲備教師又不願前往。服務偏鄉的代課老師既熱血又可憐，其熱血指數令人敬佩，但其專業表現難免惹人擔憂(李真文，2015)。有關偏鄉的教師荒，各界討論的問題焦點大致有三：一是學校找不到合適的教師授課，以致聘請大學畢業卻未取得教師證者，教學品質堪憂；二是偏鄉教師流動率太高，往往服務年資一到，便介聘至其他地區，不利師生情誼的建立，也影響學生學習；三是代理代課教師的專業不足與勞逸不均，沒有良好的培訓或支持系



統，也沒有正式教師的相當待遇，錢少事多，使他／她們在學校等同是次等勞工（李真文，2015）。

再者，偏鄉學校教師的員額編制視班級數和學生數而定，偏鄉學校的班級數規模小，相對教師員額編制也較少，然而卻同樣要承擔一般學校所有的行政和教學事務，使得偏鄉學校教師兼任行政職務機率較高（呂玟霖，2016）。在偏鄉學校服務期間，每位教師除了擔任導師進行教學之外，也身兼各處室組員，並由於教師不足，還必須超時上課。呂善道（2014）指出偏鄉學校的教師兼任行政工作的比率偏高，教師必須同時兼顧教學與繁雜的行政業務（引自蘇珍慧，2017）。甄曉蘭（2007）調查發現，偏鄉國中教師需要兼主任或組長的職務約為 30.7%，一般學校僅 13.18%，由此可見教師工作負荷量沉重。近年來，人事、出納與會計等過去由教師兼任的職務已交由專任的公務職員負責，教師所兼任的行政業務多與教學較為相關，然而業務內容仍是相當龐雜。偏鄉教師兼任行政儼然成為偏鄉學校的常態，工作繁複。工作負荷量沉重可能是教師流動率高的因素之一，除此之外，在偏鄉學校任教的教師少有在地人，有鑑於家庭、交通及生活便利性等考量，偏鄉教師為了回到原鄉服務，偏鄉學校人事異動頻繁，似乎是不可避免的。教師流動過於頻繁，不免造成學校發展課程或推動校務窒礙難行。此外，高教師流動率使得偏鄉學校教師年齡偏低，雖然年經教師懷抱滿腔教育熱忱，卻缺乏資深教師提供經驗的傳承與分享，偏鄉學校彷彿成為教師的新訓中心（呂玟霖，2016）。

接著，在教學工作上相較於市區學校，偏鄉學校必須為弱勢家庭承擔更多的教育責任。偏鄉的教師是偏鄉學生的重要支柱，是偏鄉學童的重要啟蒙者，偏鄉教師需要與家長建立正向關係；不只教育孩童，還要教育家長，以支持而不呼籲的方式讓家長一起投入教育；也要學習在混齡的環境下教學，嫻熟採用差異化教學（何俊青，2017）。偏鄉教師的專業超越班級與學校而進入社區，尤其是在隔代教養、單親家庭、失親、失業、自殺、家暴、性侵、吸毒等問題影響下弱勢家

庭的扶助。偏鄉教育不單單只是教育問題，偏鄉教師必須承擔更多的家庭教育或親職教育的責任，甚至是協助社區營造與經濟扶助的責任（White & Kline, 2012）。

綜上所述，偏鄉學校的師資方面，存在以下幾個問題：一、偏鄉學校的教職工作條件對師資人力較不具吸引力，導致偏鄉師資需求長期難以確實滿足，形成優良師資缺乏、教師流動率高等問題。二、偏鄉學校因為規模較小，法定編制教職員數較少，造成偏鄉教師兼任行政業務現象蔚為常態，使偏鄉教師工作內容繁複且越趨乏人問津。三、偏鄉學校師資的工作內容包羅萬象，若只單純關心教學與學業議題，無法全免理解偏鄉學校師資的普遍情況與困境。與都市區域相較，偏鄉教師的工作不能只扮演「經師」只教授知識，而是需要深入學生的生活環境給予更多的熱忱與陪伴，扮演溫暖有影響力的「人師」，有更多的工作內容是關注偏鄉社區內的問題、家庭內部問題以及外部政策資源的問題。

#### 四、政策資源方面

偏鄉教育巡迴論壇手冊(2017)指出我國立法保障偏遠地區教育雖始之甚早，面對逐漸拉大的城鄉差距及學生學習表現的落差，實應重新檢討現行偏鄉的教育方針及成效。最重要應以學生為主體，從教育資源配置出發，設法強化缺乏教育資源學校的軟、硬體投入，並維持其穩定，合理設計因地制宜的彈性機制，以因應不同類型的教育資源缺乏地區之教育需求，才能真正落實學生受教權之保障，促進區域文教均衡之發展。

教育部自1968年迄今，陸續推出有關偏鄉地區的教育政策；然而就政策頒布的密集度而言，1996年《教育優先區計畫》以前，對偏鄉地區學校之關注並不多見，可能原因有二：一是國家教育發展必先求有再求好，因此當國民教育耕耘時，偏鄉地區學校較無法照顧到；二則可能是偏鄉地區的教育政策，以往多關注於原住民教育議題，使得以偏鄉地區為訴求對象的政策相對受到切割(王麗雲, 2006)。

從1968年至1993年，35年的時間，政府似乎都在為健全九年國民教育體制而努力，然而此時偏鄉地區學校在政府相關政策中並未成為焦點；期間，對偏鄉地區的補助幾乎都著重在充實硬體設備，直至晚近幾年才點綴教師素質、教科書等項目。但在1994年4月10日民間團體發起的教育改革大遊行後，政府始加快改革的步伐，偏鄉地區教育政策也隨之強化（楊雅妃，2012）。因此，在國民義務教育基本上穩固且較無虞後，近年來偏鄉教育政策受關注程度大幅提升，許多政策將資源經由不同管道挹注至偏鄉教育的發展中，1994年以後，偏鄉地區開始成為政策關注主體，教育部政策的補助精神，不再是齊一化的資源分配，而是根據偏鄉地區的条件不同，給予殊異性的對待與補助。其次，補助項目不再是硬梆梆的設備器材，更增加許多軟性的課輔方案，並因應社會變遷所需，強化偏鄉地區人們運用數位科技的機會與能力（楊雅妃，2012）。以下參考偏鄉教育巡迴論壇手冊（2017）針對幾項與偏鄉教育及偏鄉教師相關的重點政策進行介紹，包含：《教育優先區計畫》、《教育行動區試辦計畫》、《國中小教師共聘及巡迴輔導制度》、《教學訪問教師計畫》以及《區域集中宿舍》。

偏鄉教育巡迴論壇手冊（2017）中提及的政策，可以分為對「偏鄉學校整體資源」影響的層面，以及對「偏鄉人力資源」影響的層面。首先，針對「偏鄉學校整體資源」部分：教育部1994年試辦《教育優先區計畫》（educational priority areas program），一改先前齊頭式平等的計劃形式，引進英、美國家所提倡的「積極性差別待遇」（positive discrimination），基於教育機會均等、社會正義、垂直公平原則，規劃合適教育資源的優先分配，發揮各項資源的實質效益、確保弱勢族群學生之受教權益、提升處境不利學生之教育成就、提供相對弱勢地區多元化資源，期望能夠促進不同地區國教之均衡發展，提升人力素質與文化水準；接著，教育部於2016年將《教育優先區計畫》擴大為《教育行動區試辦計畫》，以國民中學為軸心，整合學區內國民小學形成「區」，以「區」的概念進行診斷與介入、提供校長與教師必要的增能與支持，並因應各校情況彈性規劃經費，將資源更有

效運用。

而偏鄉教育巡迴論壇手冊（2017）中針對「偏鄉人力資源」部分，包含：教育部國教署於2014年研議訂定國民小學及國民中學合聘正式教師辦法，將共聘及巡迴制度合併為「偏遠國中小師資共聘及巡迴教師制度」，其中「教師共聘制度」意指適用國民中小學之特殊科目（如藝文領域、體育及英語等），依教學需要，規劃數校共聘教師之制度，以增置專案教師模式，提供該區學校所申請之員額。

「巡迴輔導制度」則指由經過訓練的巡迴教師機動巡迴一定區域內之學校，對學生提供直接服務，或對教師、家長提供諮詢等間接服務。接著，教育部國民及學前教育署於105學年度起訂定《教學訪問教師試辦計畫》，一方面建置短期偏鄉教育服務制度，讓一般地區學校優秀教師提供協助，並陪伴偏鄉學校進行經驗傳承與教育創新之機會；另一方面鼓勵一般地區學校優秀教師提供短期課程與教學專業服務，俾補充偏鄉學校師資結構之不足，並擴展個人教育視野。另外，為了安定偏遠地區教師的生活、增加偏鄉教師間的互動及交流、健全宿舍之管理，特規劃《區域集中宿舍》，讓於偏遠地區服務且戶籍地距服務學校達到30公里或一定車程距離之教職員，得向各區管理學校提出宿舍申請。期能改善偏遠學校教職員居住環境，以降低教師流動率、提升教師教學品質，協助偏鄉學生安定學習。

綜上所述，台灣偏鄉教育政策受到政府諸多法案與計畫重視，補助項目由硬體設備逐漸變為軟體資源的充實、政策理念亦由齊頭式平等轉向積極性的差別待遇，各項政策優先考慮偏鄉教育資源分配的需求與效益，企圖在偏鄉學校與師資人力上對症下藥，提升偏鄉教育品質、留住偏鄉教師。

## 貳、偏鄉教師的現況與問題

走到山裡，孩子最常問「老師，你會不會回來？」一堂課一學期換兩個老師，甚至和隔壁學校共用英語老師，師資缺乏、流動率高對這裡的孩子很常見。「不是老師不想留，而是大環境讓老師不得不走，」待在偏鄉 17 年，南投縣爽文國

中老師王政忠分析，沒有壓垮駱駝的最後一根稻草，而是處處充滿打垮駱駝的棒子（聯合報，2015）。

對偏鄉地區的學生而言，學校的功能遠大於家庭，教師常能與學生分享許多心事，更是孩子獲得心理支持的主要來源，然而在教學場域中，充滿熱忱的教師們仍面對許多挑戰與難以突破的困境（黃冠翰、吳典龍，2010）。教育部（2004）為了延續九十年度至九十二年度之「全國兒童閱讀計畫」，並有鑑於兒童閱讀計畫之推動仍有需要進一步落實在學童身上，尤其是弱勢地區學校之兒童為甚。所以教育部為落實兒童閱讀計畫及縮小城鄉落差，自 2005 年起推動「焦點三百-國民小學兒童閱讀推動計畫」，計畫之目標是選定三百所文化資源不足的國小推動閱讀計畫；加強文化資源不足地區圖書館資源投入，縮短城鄉教育資源差距；培養兒童閱讀習慣，使其融入學習與生活中；引導思考性閱讀，增進兒童判斷力；營造豐富閱讀環境，奠定終身學習基礎（廖麗芳，2008）。

然而在「焦點三百」計畫中最重要的成敗關鍵引導者，非與學生最貼近的「偏鄉教師」莫屬，在黃冠翰、吳典龍（2010）的研究中提及偏遠地區、弱勢環境的教師面臨以下問題：（一）家庭功能不彰：焦點三百地區家長教育程度低落，不重視孩子的教育問題，加上家中真正在乎孩子教育的母親，往往地位較弱勢，其關心的聲音無法展現，使得教師與家庭的聯繫上出現斷層。（二）學生生活環境中缺少正向楷模的例子：由於焦點三百地區地處偏遠，文化刺激貧乏，所處社區中缺少正向模範，以致於孩子缺乏長遠的視野，學生僅能從教師身上看世界。

（三）學校行政無法配合：學校行政領導教學，部分資深教師不願意改變，使得有心為孩子付出的教師深感無力。（四）缺乏進修資源，需任教非專長科目：焦點三百地區因交通不便、路途遙遠，導致教師參加研習、進修相當不便，且因師資缺乏，難以進行專業交流。（五）環境因素：焦點三百地區社會資源缺乏，且因居住地分散，使得教師難以進行額外的課後輔導。

王政忠老師於聯合報(2015)的報導中提到三個偏鄉教師的問題，包含：（一）

師生比例沒彈性，小校永遠缺老師。(二)行政業務太繁瑣，干擾備課和進修。(三)家長沒空管小孩，老師得兼父母職。首先，「偏鄉學校從來就只有四領域、五個學科的師資，連師資都不夠，談什麼正常教學，更別提有效教學。」王政忠說，這 10 年來台灣國中小班級數與師資編制比例從 1:1.5 提升到 1:1.65，他細數，「一個 60 班的學校可增加九個老師，但是一個 6 班的學校會增加多少個？0.9 個，連一個老師都沒有增加！偏鄉、原鄉、離島的學校因人口少，大多編制 6 班，全國通案的制度，只讓大校師資越來越多，而最需要補足師資的小校 10 年來從未增加一名。」(聯合報，2015)。

偏鄉教師在整體環境條件、制度限制與家庭功能的束縛下，時常呈現出「單打獨鬥」的姿態，獨自面對上述提及的許多問題，造成偏鄉教師人力不足、師資難聘、流動率居高不下。「Teach for Taiwan」創辦人劉安婷表示，有些學校一招、二招、三招，一直到第十招找不到老師，到後來，只要大學畢業就可以來考，最後是只要是個『人』就可以來考，我們就碰過南投山區打零工的工人、蘭嶼的潛水師、山區旅館的櫃檯小姐，都成了偏鄉學校的老師」(王彥喬，2014)。偏遠地區學校地理位置的偏遠，是澆熄擁有教學熱忱老師最大的一桶水，當地生活條件不良，加上現有教育政策未能適當引導老師往偏鄉區均衡流動，只有正式職的老師有偏遠地區的經費加給，都讓「留住老師」成為看不到希望(王彥喬，2014)。蔡金田、黃雅芹(2018)將各學者提出的偏遠地區學校教師流失之成因分為教師「個人因素」、「學校環境層面」與「教育政策層面」分別探討，整理如下：

### (一)教師個人因素層面

偏鄉教師所遭遇個人層面的問題包含：偏鄉教師懷抱著熱情與理想踏入教學情境，卻發現偏鄉教學環境的現實狀況與所抱持的理想差距過大(Brock & Grady, 1997; Gordon, 1991)，進而產生教學無力感(黃秀卿，2009)、亦有偏鄉教師兼任行政，工作負擔過大(甄曉蘭，2007)的問題，鄉教師考量個人與家庭之因素(蔡宜恬，2012)影響，使致偏鄉教師十分容易動搖其教職生涯的持續在偏鄉任教意

願。

## (二)學校環境層面

偏遠地區學校地處偏遠，有別於市區中心的便利性（王彥喬，2014），偏遠地區交通不便教師進修不易，在教師被限制研習時數的情形下，教師必須付出更多時間與心力參加研習進修（王金國、張臺隆，2015），另外生活上缺乏多變性，也因此偏遠地區任教公私領域經常重疊（高富美，2014），使得教師較沒有隱私，常常下了班可能還要遇見學生家長，在種種因地域限制之下，常使得教師的熱情被地理環境的種種不便利所澆熄。

## (三)教育政策層面

教育政策和偏遠地區教師流失息息相關，尤其近年來教師缺額以代理代課暫代的情形對教師流失影響甚鉅（TFT，2015），在代理代課教師工作不穩定，薪資福利又不高的情形下，許多儲備教師不願前往，而願意前往之教師又因為政策關係無法有工作保障（王彥喬，2014），因此選擇一有機會就先離開偏遠地區學校（牟嘉瑩、楊子嫻，2016），在教師流動頻繁的情形（甄曉蘭，2007），使得學生的受教品質受到了威脅，而偏鄉教師自身也因此更加感到無所適從。

綜上，偏鄉教師面臨自身、學校與政策三方面問題的影響，偏鄉場域的獨特性亦透過這些問題被突顯出來；偏鄉教師作為家庭、學校及政策交會的節點，透過生活、執教的過程乘載著許多的困境與壓力。

## 參、小結

本節探究與偏鄉教師的相關研究，第壹部分整理「台灣偏鄉教育的現況與問題」相關研究，將偏鄉教育現況細分為：「學生學習」、「家庭支持」、「學校師資」與「政策資源」四子項進行資料整理，發現台灣偏鄉教育有下列問題：一、學生學習動機低落、缺乏競爭力；二、家庭型態多為單親、依親、隔代教養家庭，致使家庭照顧功能不彰，且親職資源匱乏；三、偏鄉教師幾乎都需兼任行政，且工

作負擔沉重，使偏鄉教職缺乏吸引力，教師流動率高，影響教學穩定度與品質；

四、有關偏鄉教育相關政策發展甚早，政策概念由齊頭式平等轉向積極性差別待遇，希望解決偏鄉人力資源不足的長久問題，但由偏鄉政策的關注度仍高、師資培育對偏鄉教育的各項挹注等現象可知，偏鄉教育政策在各方面皆需要更多的討論與更進。而本節第貳部分整理「偏鄉教師的現況與問題」相關研究，偏鄉教師面臨的問題與偏鄉場域現況緊密聯結，再加入教師個人生涯規劃與工作、心裡需求可分為：個人因素層面、學校環境層面及教育政策層面。

本節從「偏鄉教育的現況與問題」過去研究中，理解偏鄉教師的困境形成原因，並從「偏鄉教師的現況與問題」相關研究中整理偏鄉教師第一線面臨生活、工作的情境，藉以奠基本研究對「偏鄉教師社會化歷程探究」的知識基礎，以求後續研究能更加完善。





## 第三章 研究設計與實施

本研究以「一位偏鄉教師的社會化歷程探究」為題，探討偏鄉教師的社會化歷程，包含偏鄉教師在各社會化階段中工作與生活所面臨的問題，以及面對問題的偏鄉教師學習與適應過程，導致偏鄉教師在身分認同上的影響與轉變。根據研究目的性質，以質性研究之深度訪談為主要蒐集資料的方式，並以文本資料為輔助。本章共分五節：第一節為研究方法，第二節為研究流程，第三節為研究參與者及其學校，第四節為資料分析及編碼，第五節為研究倫理。

### 第一節 研究方法

本研究以一位偏鄉教師為案例，深入瞭解研究參與者適應偏鄉場域的社會化歷程，其中包含研究參與者所在的情境描述、問題與挑戰、學習與適應策略、心態價值觀的影響，以及其身分認同的轉變。以下分別針對「研究方法的選擇原因」與「資料蒐集的方法」兩部分進行說明。

#### 壹、研究方法的選擇原因

相較於數字呈現趨勢的量化研究，質性研究的本質是在研究過程中探討研究參與者所依持的價值信念（潘淑滿，2003）。「質」的研究強調研究者深入到社會現象之中，通過親身體驗瞭解研究對象的思維方式，在蒐集原始資料的基礎之上建立「情境化的」、「主體間的」(intersubjective)的意義解釋（陳向明，2002）。

因此，本研究採質性研究的方法，探究偏鄉教師在工作、生活中遭遇偏鄉場域的種種問題，問題解決之適應策略與學習，以及偏鄉教師在社會化歷程中逐漸構築的身分認同。本研究需要研究對象對自身經驗進行敘說、反思、辯正與批判，透過研究對象主觀經驗切入，聚焦於偏鄉脈絡下教師面臨的問題、處境、思考學習與調適行為，以及對其身分認同的影響與意義。

## 貳、資料蒐集的方法

本研究以「訪談」作為資料蒐集的方法。訪談的目的主要是瞭解研究參與者社會化之歷程。質性訪談是社會科學研究中最廣泛運用的收集資料的方法之一，主要著重於受訪者個人的感受、生活與經驗的陳述，藉著與受訪者彼此的對話，研究者得以獲得、了解及解釋受訪者個人對社會事實的認知（林金定、嚴嘉楓、陳美花，2005）。以下針對本研究的「訪談方式」、「訪談內容」、「訪談時機」與「蒐集文件」四部分進行說明。

### 一、訪談方式

本研究訪談主要以「面對面」的方式進行，為使訪談時研究參與者處於放鬆、願意敞開心房對談的狀態，訪談地點將依據研究參與者的喜好與回饋而定。

本研究在每次訪談後，會對研究參與者所提供的資料進行整理與追蹤瞭解，並與研究參與者確認下回訪談的時間與訪談重點。每次訪談長度約為 1 小時到 2 小時不等，研究者透過參與者的回答與對話內容，隨時進行確認與追問。另因研究對象之工作地點偏遠且與研究者相距甚遠，顧及時間因素，部分訪談將在與研究參與者約定時間後，以「網路語音電話」方式補充進行。

研究者於正式訪談前會給予研究參與者《研究參與者知情同意書》，並於同意書上方載明雙方的權利與義務，包含：訪談過程將進行錄音、資料僅提供研究使用等，研究開始前研究者將以口頭說明讓研究參與者確認內容沒有問題後進行簽名。訪談後，研究者將根據錄音檔案進行逐字稿謄寫，並將內容交予研究參與者核對，確認無誤後研究者獎以其為主要文本進行資料分析與詮釋。

### 二、訪談內容

所謂訪談，係指針對特定目的所進行的面對面談話，且與一般生活的閒談不同（潘淑滿，2003）。本研究以「偏鄉教師的社會化歷程」為探究目標，研究的

時間區段，從研究參與者進入偏鄉擔任教師開始至今，訪談將邀請研究參與者談一談以下內容，包括：對自身所處之「偏鄉場域」進行情境描述、歸納工作與生活所面臨的問題及困境、敘說自己的調整與適應策略、定義自我身分認同之建構與轉變等。

因本研究目的為探知偏鄉教師的社會化歷程，故訪談內容將著重於讓研究參與者在線性的時間軸當中解釋、敘述，其遭遇、經歷的特定事件與重大變革所產生的意義與價值辯正，並且強調研究參與者對主觀經驗、客觀事實的感知、歸納與詮釋。如此得以一窺偏鄉場域中，教師個案的社會化歷程及其自我身分認同的發展過程。

### 三、訪談時機

研究訪談時機的選定，影響研究資料蒐集的豐富度與研究成果品質。為使研究參與者能生動、豐富詮釋其經歷的事件經過與想法，本研究之「面對面」訪談時機選定，將以研究參與者「學校行事曆」中的校訂活動與例行業務為節點，本研究中兩次正式訪談時機如下表所示，第一次正式訪談時間點為 109 學年度下學期家訪活動結束時；第二次正式訪談時間點為 109 學年度下學期課程發展會議結束，選擇此特定活動結束時機目的是使研究參與者能以近期發生事件為出發點，回憶過去幾學期的經驗、轉變，分享在事件中使致研究參與者行為改變，及價值觀影響的重要他人或自我想法，構成線性事件的歷程描述，藉以較全面探究研究參與者的社會化發展。因與研究參與者平時所處地理位置相距甚遠，故以次要訪談方式—「網路語音電話」訪談，作為面對面訪談不足之處的補充。

而在正式訪談之外，研究者與研究參與者在社群平台(Facebook、Instagram)上有相互追蹤、關注彼此，因此當研究參與者在自己的社群平台上發布貼文或札記時，研究者亦會對於發布內容進行追蹤、了解，進行多次非約定之非正式訪談。表 3-1-1 為研究參與者正式訪談次數、日期、方式一覽表。

表 3-1-1

研究參與者訪談次數、日期、方式一覽表

次數	日期	訪談方式/地點
正式訪談一	2021 年 03 月 05 日	安安老師參加教務主任會議地點附近咖啡廳
正式訪談二	2021 年 03 月 20 日	網路語音電話訪談

#### 四、蒐集文件

本研究除質性訪談法之外，也向參與研究者索取其在訪談、工作、生活中所使用的相關文件資料，包含：研究參與者提供的對話紀錄、個人行事曆、於網路社群平台發布的心情札記、日記等文件紙本或電子檔案，作為訪談外之補充資料，提高研究之豐富、可信度。

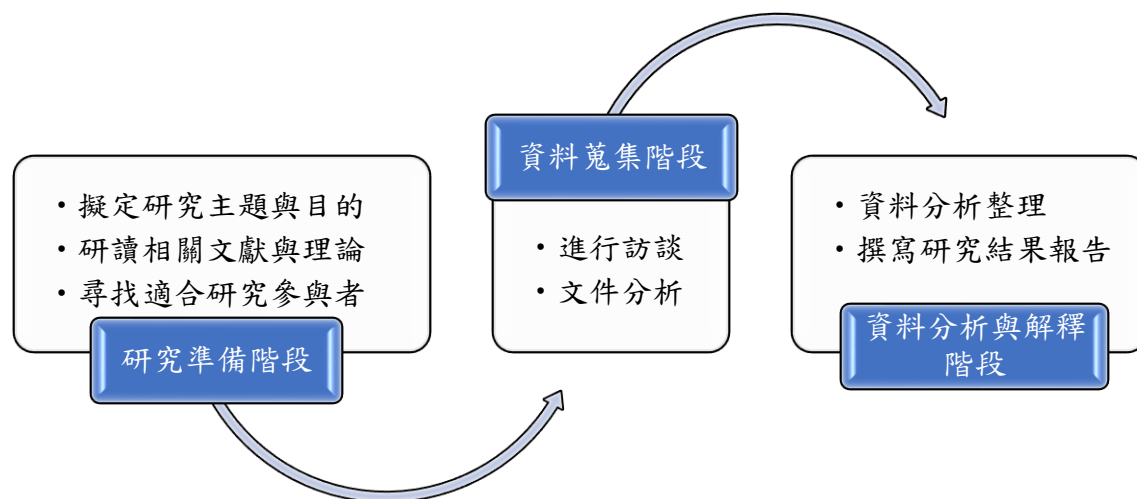
## 第二節 研究流程

本研究以一位偏鄉教師社會化歷程為研究主題，針對偏鄉教師個案的情境鋪設、經驗敘述、事件描繪與心境分享，深入教師的偏鄉工作及生活情境，以質性訪談為主，相關文件分析為輔，進行後續的資料分析與研究詮釋。

在整體研究流程中，本研究聚焦於偏鄉教師面臨的問題、其調整與適應策略，以及偏鄉教師的身分認同轉變。本研究流程如圖 3-2-1，大致分為三階段：研究準備階段、資料蒐集階段、資料分析與解釋階段。在研究準備階段中，研究者確定研究主題並研讀相關理論與文獻，尋找身邊適合擔任研究參與者的對象進行意願調查與確認；接著開始進入資料蒐集階段，研究者與研究參與者約定訪談時間與地點，通過數次面對面訪談與網路語音對談，取得研究資料與相關文件並與研究參與者核對無誤後，進入資料分析與解釋階段，此時研究者進行資料整理與分析詮釋，最後獲得研究結果，並撰寫研究報告。

圖 3-2-1

研究流程圖



### 第三節 研究參與者及其學校

本研究為「一位偏鄉教師的社會化歷程」，因此顧名思義為個案研究，本研究選定一位目前服務於新竹縣山區偏鄉小學任教的教師，從這位教師進入偏鄉場域服務為研究區段的開始至今，透過質性訪談蒐集其社會化歷程中的遭遇、經歷，邀起偏鄉教師描述其所面臨的問題、其調整與適應策略，以及偏鄉教師的身分認同轉變。接著介紹本研究參與者的選定標準、與研究者的關係，以及研究參與者的基本資料與其所服務的學校環境，本節以下共分為四部分：

#### 壹、選定標準

本研究以「一位偏鄉教師社會化歷程」為主題，研究者希望藉此深入偏鄉教育場域，以偏鄉教師的主觀立場理解其面臨的情境問題、相應的調整與適應策略，以及其身分認同之轉變。以下說明本研究兩項研究參與者之選定標準：

本研究選定研究參與者的第一項考量條件為「目前服務於偏鄉學校的教師」，現職的偏鄉教師透過敘述其真實的生活與工作經歷，能生動自然地將其問題、困境、適應策略與身分認同的變化描繪出來。

接著，選定研究參與者的第二項考量條件為「偏鄉服務經驗三年以上」，根據《中華民國師資培育培育白皮書》(2012)說明「初任教師」指持有合格教師證書，首次受聘為學校編制內且服務年資為三年內的正式教師。服務經驗三年以內之「初任教師」的偏鄉社會化歷程較短暫，且服務年資大多尚未超過可以調離偏鄉的服務年限，因此亦尚未經歷「是否留任偏鄉教書」的抉擇；本研究欲進行社會化歷程探究，需要較有較長期於偏鄉教學、工作與生活的研究參與者，得以對偏鄉問題進行較深刻透徹的描繪；對偏鄉教師的適應策略與身分認同，提供豐富精采、具有價值辯證、思考拉扯與身分認同轉變的資料。

## 貳、研究參與者與研究者之關聯性

確認研究主題後，研究者依據選定標準尋找合適的研究參與者，選定一位研究者於大學時期結識的學姐—安安老師，經過聯繫確認後邀請其作為研究參與者。安安老師具備公費生身份，大學畢業於師資培育機構後，接受分發並持續任教於新竹縣山區部落中的一間偏鄉小學，已超越偏遠地區公費師資綁定年限，截至目前於該校的任教年資 5 年。安安老師為人直率正直，處事積極認真有責任感，且面對具挑戰性的事務，安安老師願意花費時間與精力找尋解決策略及方法，全心投入於其認定為正確、正義的任務當中。

雖然研究者與研究參與者皆於畢業後擔任小學教師，彼此之間的關係熟識、無話不談，卻因為任教場域的不同環境情境，而有不同的遭遇與心境。研究者任教於臺北市精華地段之都市小學；研究參與者—安安老師則任教於新竹縣山區部落的偏鄉小學，因此在彼此間的日常對談中，充滿許多關於不同教學場域的想像與疑惑，在分享中產生了許多有趣的問答與經驗交流。

藉由此次的研究，研究者將以質性訪談與相關文件資料分析的方式進行研究，希望藉此機會有系統性、深入地瞭解研究參與者—安安老師投入偏鄉教職工作的點點滴滴，探究其作為偏鄉教師的社會化歷程與教師身份認同的轉變，為不同工作場域的教師，尋找對話、交流的可能性。

### 參、研究參與者基本資料

本研究之主要研究參與者—安安老師，為一名女性，在大學之前皆於臺北市生活。研究參與者完成國內學士學位(含教育學程)後，於 104 學年度上學期至台北市中心某間國民小學進行教育實習，104 學年度下學期通過教師資格檢定，並於 105 學年度年接受公費分發開始擔任新竹縣正式教師至今，目前在工作之餘仍往返於臺北市進修碩士學位。

本研究以安安老師為主要研究參與者，完成「一位偏鄉教師的社會化歷程」之主題研究，研究焦點為偏鄉教師所面臨的問題、學習與適應策略，以及偏鄉教師在社會化歷程中的身份認同轉變。表 3-3-1 為安安老師 105 至 109 學年度的職務統整。

表 3-3-1

安安老師 105 至 109 學年度的職務統整

學年度	職務	每週授課節數	授課科目
105	一年級導師(兼任訓育組長)	16	國語、數學、綜合活動
106	二年級導師(兼任訓育組長)	16	國語、數學、綜合活動
107	一年級導師(兼任訓育組長)	16	國語、數學、綜合活動
108	二年級導師(兼任訓育組長)	16	國語、數學、綜合活動
109	上學期：田田國小分校主任	5	英語
	下學期：田田國小本校教導主任	5	英語

#### 肆、研究參與者的任教學校

本研究的研究場域為安安老師接受分發並任教至今的「田田國小」(匿名)，該校位於新竹縣山區的泰雅族部落居住區，學生多為泰雅族部落孩童，學校本位課程也以泰雅族原住民文化為基礎，進行課程設計與發展。因地理環境區隔且交通不便，該校校區包含「本校」與「分校」，教職員因員額編制有限，除少數行政職外，導師與科任皆需兼任行政職務，但無行政加給。

「本校」班級數共 6 班，學生數約 50 人，教職員編制 16 位，行政職除了校長，包含「教導處」的教導主任，教學組長與訓育組長；以及「總務處」的總務主任，與出納組長及工友、廚工。「分校」班級數共 6 班，學生數約 16 人，教職員編制 10 位，而本研究之研究參與者—安安老師，為分校之「分校主任」，是分校唯一的行政職，身兼一般學校的教務、學務、輔導、總務業務，且每週最低授課節數為 5 節，因此安安老師負責統理分校教學、行政之相關事務，更擔任科任角色，其授課科目為：英語。

### 第四節 資料分析與編碼

本研究以「質性訪談」所蒐集之資料為主，並輔以研究參與者所提供之相關文件為主要分析資料。根據本研究目的，為瞭解研究參與者所面臨的偏鄉教學場域問題、問題解決、學習及適應策略與身分認同之發展脈絡，本研究將研究參與者所提供資料進行分析與編碼時將依以下說明為之。

#### 壹、資料分析

因應本研究主題「一位偏鄉教師的社會化歷程」，本研究將從研究參與者進入偏鄉場域任教開始，進行資料蒐集與分析。研究者將依循研究參與者提供的訪談資料與相關文獻中的關鍵事件、特殊事件依下列方式編碼呈現，並進行歸納分類與階段劃分，將所得資料以「教師社會化」觀點進行爬梳、統整。



本研究之資料分析以研究參與者的「關鍵事件」與「特殊事件」進行階段性的切分，整理研究參與者每個階段所面臨的「問題」、「困境」、「適應策略」與「身份認同」，並進行論述與歸納，藉以描繪出研究參與者之「偏鄉教師社會化歷程」。

## 貳、資料編碼

依據本研究之資料蒐集方法「質性訪談」及「文件分析」，將所蒐集資料均加以編碼，以便管理和日後分析時使用。以下分別列表說明：

### 一、質性訪談

本研究之主要資料來源為訪談後依據錄音檔案所謄寫之逐字稿，編碼格式，如：「20210305 面訪-03」代表 2021 年 03 月 05 日對研究參與者進行之面對面訪談，其中「-03」則表示取自該訪談逐字稿資料之第 03 頁；而「20210320 電訪-01」代表 2021 年 03 月 20 日對研究參與者進行之 LINE 語音電話訪談，其中「-01」則表示取自該訪談逐字稿資料之第 01 頁。本研究的訪談資料編碼形式如表 3-4-1 所示。

表 3-4-1

#### 訪談資料編碼說明

訪談資料類型	編碼形式
面對面訪談逐字稿	20210305 面訪-03
LINE 語音電話訪談逐字稿	20210320 電訪-01

### 二、相關文件

相關文件指依據研究參與者所提供的文件資料中所獲取的研究資訊，將會以圖片或表格進行整理、呈現，並標註日期以及圖表名稱。本研究根據文件資料取

得「時間」、「類型」及「來源」進行標記，因此「20210305 通訊-安」，表示資料為 2021 年 03 月 05 日由安安老師所提供的通訊資料。本研究的相關文件資料編碼形式如表 3-4-2 所示。

表 3-4-2

相關文件資料編碼說明

相關文件資料類型	編碼形式	資料來源	內容說明
通訊資料	20210305 通訊-安	安安老師	包含：語音對話紀錄與文字信息
學校文件	20210305 文件-安	安安老師	包含：學校相關計畫內容與學校使用相關文件等
社群平台發布文章	20210305 社群-安	安安老師	包含：研究參與者在社群平台中所發布的照片與文章等
札記隨筆	20210305 札筆-研	研究者	包含：研究者在訪談過程或與研究參與者接觸時的相關紀錄等

## 第五節 研究倫理

正式進行研究前，研究者將給予研究參與者《研究參與者知情同意書》確認其充分瞭解研究目的與問題，在其閱讀完畢後由研究者進行口頭告知並邀請研究參與者於同意書上簽名，再次確認其的參與意願。

正式研究開始時，研究者將全程尊重研究參與者的研究參與歷程及分享意願，以真摯、誠實的態度與研究參與者建立互相尊重與信任的關係，在每次訪談前告知訪談過程將進行錄音，並徵得研究參與者同意；訪談過程中讓研究參與者自由、

開放地敘述其觀點與想法，並承諾將遵守「保密原則」，以匿名、編碼等方式處理研究參與者所提供之資料；訪談結束後，會確實且詳細記錄訪談內容並謄寫成逐字稿並交由研究參與者審閱確認，以確保內容的正確性。



## 第四章 研究發現與討論

「像是一場雨傾盆下在大海裡，不會有什麼太大的效果或影響；但是妳大概心裡會知道，有下雨總比沒下雨好。」這是安安老師為自己在偏鄉任教的這五年生活所下的註解。我很喜歡安安老師這個的比喻，把她在偏鄉的歷程形容得十分貼切、也勾勒出耐人尋味的意象。

本章的敘寫以研究參與者安安老師的切身經歷為主，依照時間遞移，將其社會化歷程分三個階段。第一節「現實衝擊中的過客」為安安老師截至目前教職生涯的第一階段，描述安安老師從 105 學年度 4 月開始，接受公費分發進入新竹縣山區的田田國小服務，面對第一年的教育工作與偏鄉教師生活所帶來的現實衝擊，安安老師在衝擊中自我調整、學習，並且產生較為消極、悲觀的「過客心態」；第二節「從過客到家人」為安安老師截至目前教職生涯的第二階段，討論安安老師從 106 至 107 學年度兩年，逐漸掌握工作與生活節奏的歷程，並因為新契機的出現開始願意走進部落，安安老師的身分認同由「過客」成為「家人」的轉折；第三節「任重而道遠」為安安老師截至目前教職生涯的第三階段，探討 108 至 109 學年度兩年，安安老師已屆偏鄉公費師資年限，卻未如同其他同事依原規劃申請調職，反而繼續留任甚至接行政主管的職務，分別擔任分校主任與本校教導主任的相關事件與心路歷程；而第四節為綜合討論。茲依各節內容詳述如下。

### 第一節 現實衝擊中的過客

本節敘寫安安老師擔任偏鄉教師第一階段的相關經歷、心路歷程與身分認同之轉變，從 105 年 4 月開始公費分發作業開始，到 105 學年度學期結束。本節分三部分，第壹部分「現實的衝擊」探討安安老師在田田國小任教第一階段遭遇的四項現實衝擊內容，分別呈現安安老師進入田田國小時在「自我心態調適」、「班

級教學工作」、「教師同事相處」及「偏鄉部落生活」層面上所遭遇的主要問題與困境；第貳部分「面對現實、接受衝擊」探討安安老師面臨四項衝擊時，展現的學習與轉化，依據衝擊後安安老師的心境轉變與相應作為，分成四個「調適歷程」進行論述，最後形塑安安老師於教職生涯第一階段的「過客心態」；第參部分為小結。本節各部分內容詳述如下：

## 壹、現實的衝擊

105 學年度是安安老師在教職生涯的第一階段，此部分描述在新竹縣山區的偏鄉學校—田田國小任教的現實環境、工作與生活帶給安安老師的四項主要衝擊，分為：「衝擊 1—被分發到很爛的學校」、「衝擊 2—認真工作，是很突兀的事」、「衝擊 3—我是一個什麼教不好、做不了的老師」以及「衝擊 4—疲憊無助與恐懼不安的下班生活」。以下進行四項衝擊的分析與討論。

### 一、衝擊 1—被分發到很爛的學校

第一項衝擊出現在進入田田國小前，安安老師修畢大學學分畢業前接受公費教師分發及初任教師研習，她接收到來自四面八方對田田國小的強烈負評卻沒有選擇餘地，以下描繪安安老師當時受衝擊的情境。

安安老師與田田國小的緣分是五年前開始的，但那回憶伴隨著許多不甘願與委屈，彷彿是受迫於公費制度不得已而服從的選擇。安安老師說公費生分發都是按照大學成績高低來決定撕榜的順序，大家撕榜前也都會去打聽，看看哪間學校好，哪間學校千萬不要去；安安老師因為大學雙主修心諮系的課，所以大學學業平均成績被相對較不熟悉的科目拉下來。撕榜的時候，她的成績排名是那一屆公費生的最後一名，在沒有選擇的情況下就被分發至田

田國小，是一間大家打聽過後都知道不要去的「那種學校」。她說：「我當下第一時間知道自己要去，就崩潰大哭。」(20210320 電訪-02)

此時的安安老師，作為接受公費分發的「準教師」，心情極為複雜，比起需要與教甄大魔王搏鬥的同儕，她可以安穩地直接進入職場迎接嶄新的教師生活，是比較放鬆的；卻仍在公費生之間成績排序的競爭較量下，面對其他公費生有選擇權力的情況，感覺自己只能挑剩的，被安排到大家都不想要去的學校。

然而，公費師資分發的地區幾乎全是偏遠地區或原住民部落的學校，公費生撕榜前的打聽無非包含：交通易達性、生活機能、學校風氣、兼任的行政工作與學生學習情形等內容。在多方打聽獲取資訊後，公費生們將依據所得消息進行各自的評估與比序。在這當中，我們可以隱約看見安安老師及其同屆的公費教師對工作、生活是具有一套理想標準的；然而田田國小在所有公費生的標準中竟然都是最後一名，是「大家都不要去的那種學校」。撕榜結果出爐當下，沒有選擇權的安安老師情緒潰堤，淚水挾帶著不情願、自我質疑與自尊心的打擊，例如：「未來是不是完蛋了？」、「雙主修不夠優秀嗎？」、「為什麼是我去那裡？」之類的內心獨白。

接著，安安老師只能在下一個沒有選擇的情況之下，懷抱複雜的情緒開啟初任教師的生活，真正進入田田國小後，她從理想、打聽、猜測等各種預設立場出發，接觸來自四面八方的負面評價。田田國小幾年前的名聲真的非常糟糕，講到田田國小，知道的人就會說：「學校很爛阿、老師很爛阿、像是資源回收廠」，就連安安老師參加新竹縣舉辦的初任教師研習的時候，也頻繁聽見其他來研習的老師說「田田國小不好，很廢、很爛……」這一類的描述。安安老師說：「就連我在搭愛心巴士的時候，聽到司機用對講機在聊天，聊乘客、聊一些有的沒的，有一次就聽到司機對話，對講機裡問：「你現在在哪？」，司機回答「田田國小啦！」，對講機裡就說：「田田的老師哦，

不是都很混嗎，不用載他們啦！」。(20210305 面訪-03)

綜合上述，可見安安老師面對分發學校來自四面八方負評的無奈與難過，負評來源包含：分發時公費生們的四處打聽評比、新竹縣初任教師研習，以及學校周邊愛心巴士的司機等。俗語說「三人成虎」，傳聞使得尚未正式接觸的田田國小，在安安老師的心中已經是一間很爛的學校，再加上自己因為配合公費師資制度以及大學平均成績排名最後，而陷入沒有選擇任教學校的境地。

這是安安老師在教師生涯中面對的第一項現實衝擊—「沒有選擇地被分發到一間大家傳聞中很爛的學校教書」，這個現實衝擊包含一些可以討論的影響，也使讓安安老師產生某些相應轉變與學習；而現實衝擊所帶來的影響、轉變與學習的內容將在本節第二部分中進行討論。

## 二、衝擊 2—認真工作，是很「突兀」的事

第二項衝擊是進入田田國小後，安安老師面對與教師同儕相處不被接納、不被認同的感受，以及對教學差異甚鉅的態度、價值觀念。以下描繪認真努力的安安老師，帶著滿腔熱血與積極的行動力，卻發現自己在教師同儕中顯得十分「突兀」的情境。

任職之初，安安老師先到田田國小本校進行報到，卻發現自己未來三年被安排在「分校」任職，分校的交通易達性較本校好，從山下開車會先經過分校，約莫再行駛 15 分鐘才會到本校；而分校的學生人數較少，組成也相對單純。安安老師回憶起剛到這間本校報到的時候，我發現還是有一些年輕人，大家也沒有我想像中那麼糟糕，不是都在擺爛沒在做事的感覺，還是有些積極的人；但是進入真正工作的環境—田田國小「分校」時，她說：「進去分校以後，我很緊張，因為整個氣氛超級死氣沉沉，發現都是年紀比我大

很多的老師。而且那時候的分校主任快退休了，我覺得他很多事在擺爛。」  
(20210320 電訪-03)

安安老師進入田田國小分校工作，職務是一年級班級導師兼訓育組長，但偏鄉學校教職員編制較少，兼任行政是義務幫忙性質，是無給薪的。一邊處理著不甚熟悉的班級事務，一邊還操心著繁瑣又陌生的行政業務，105 學年度的安安老師面臨沉重的工作壓力；儘管如此她仍會在社群平台上偶爾發表躊躇滿志的心情札記，訴說自己對偏鄉教育的所見所聞，希望自己的教學與作為能帶給偏鄉的孩子希望與改變。

因此安安老師時常加班，下班時間也幾乎都在埋頭備課及製作教具。在這個階段的安安老師，在班級裡和小一新生們一樣，是最「菜」的新面孔，但她試圖去做好一位教室的領導者、學生的支持者以及教學活動的掌握者；而在教師辦公室裡，安安老師認真、有抱負的幹勁，卻變成一種「突兀」的存在。

安安老師描述第一年自己在教室以外與其他分校的教職員互動情形，提及分校有三分之一以上的老師將在隔年辦理退休，他們在校園中都非常資深、有影響力，而且常常主導整個分校的教學與行政發展方向；而當然，是朝向安安老師認為較為安逸、消極，多一事不如少一事的發展方向。她說：「我有時候自己在辦公室辦公，或是真的想要推一些什麼事情找他們討論，他們都不太會理我，有時候還會直接酸我：「妳那麼認真幹嘛？這裡小孩就這樣啊！」，就很明顯教育觀念和工作態度就不太一樣。」(20210305 面訪-01)

田田國小分校編制內教師共 10 位，依據安安老師的說法，當時（105 學年度）大約有 4 位教師將在隔一個學年辦理退休。等待退休的教師心境勢必與作為初任教師的安安老師不同，在安安老師呈現出其他分校老師們表現得安逸、逃避勞務、死氣沉沉的狀態，且對教育工作抱持著消極、不作為的價值觀念。安安老師說：「他們（指分校其他教師）都不是壞人啦，只是太



習慣那種擺爛的模式了，而且他們人生的重心也不在這裡吧。」，安安老師是最晚加入、最年輕的分校教職員，若希望融入教職員群體，本來就已經需要頗多的用心與努力經營；但是，看來她當時寧願花時間備課、製作教具、批改作業，把時間奉獻給孩子並精進自我教學，也不願去和這些資深、臨界退休的同事們「搏感情」，再加上這些與其他人實質層面的教育表現、工作態度與價值觀念之差異，著實讓安安老師在田田國小教職員中變成一個獨立、奇怪的存在，若說得再明確一些就是「孤立獨行」。

而且，安安老師的認真，在田田國小的教職員眼中普遍不被認可，並引起一些反效果。有一次，安安老師被要求幫中年級老師代課，請假的老師說只要讓學生寫圈詞寫一節課就好，安安老師因為覺得心裡過意不去，又希望能帶給小朋友不一樣的東西，於是決定幫學生複習一些以前教過的舊課文。於是安安老師代課那天，結合大富翁遊戲跟閱讀理解的推論問題，還複習之前孩子們學過的國字注音、新詞造句、重要句型練習……之類的，什麼內容都上，課程內容豐富，上的她跟孩子都欲罷不能。安安老師努力付出於孩子的教學工作，秉持著自己不想愧對任何一位孩子的初心，卻因此在同事相處上遭受非議、誤會。她說：「我這麼愛上課的人，後來那個請假的老師回來，竟然跟大家說我教學不認真，不按照她給的進度做。我根本心灰意冷到一個極限，那時我想到這件事我還邊騎車邊哭，我幹嘛那麼認真，我幹嘛消耗生命在被否定的事情上。」（20210320 電訪-03）

因為同事的言行，使安安老師開始對自己的教學態度有一些反思，在「值得」與「不值得」中拉扯。面對同事的消極，安安老師採取忽略；面對同事的非議、否定，她則產生較多的情緒反彈。在這個階段的安安老師對教育價值、教學工作仍有許多期待與自我期許，在實務工作中卻不但沒收到支持與鼓勵，竟接收到這些令人無力、失落的困境。

綜合以上描述是安安老師在教師生涯中面對的第二項現實衝擊—「認真

工作，是一件很突兀的事」，這個現實衝擊由以下兩類主要事件建構成：一、資深與屆退的教師的消極言語及價值觀；二、安安老師的努力與付出遭受非議與否定。安安老師在第二項衝擊中感到心灰意冷、沮喪難過，且該階段尚未出現可以和安安老師談心的對象，因此她面對衝擊發展出一些自我安慰、調適的方式，這部分將在本節第二部分進行探討。

### 三、衝擊 3—我是一個什麼都教不好、做不了的老師

第三項衝擊是面對偏鄉學生時累積的，安安老師在第一年的教學工作中面臨許多挫折，偏鄉孩子與安安老師以往在都市所接觸到的孩子情況不太相同，無論在教學、輔導或是班級經營上都帶給她挫敗感。以下描述安安老師在田田國小進行教學工作與孩子相處時所面困境與衝突。

進入田田國小分校任教的第一年，與面對校園中擺爛大人時的失望相較，安安老師將希望與寄託都擺在學生與班級經營上。她的班級中有 3 位一年級的國小新鮮人，這和她原來在都市學校實習的光景相去甚遠，都市中班級學生的數量約是這兒的 10 倍之多；但安安老師卻說：「信不信？在這裡帶 3 個，絕對沒有比在台北帶 30 個輕鬆！」。回顧起第一年的教學經驗，安安老師直言，與其要說自己帶給學生什麼實質的學習，不如說是學生讓她「打掉重練」。

依據每兩年一次的校務評鑑的統計資料，田田國小本分校的學生家庭概況，大約有 15%的隔代教養家庭、26%的單親家庭、11%的受刑人家庭，以及 41%的低收入戶家庭。田田國小的學生大多在文化、社會、經濟資本相對匱乏的生活情境下成長，並在班級、學校中營造出與都市學校全然不同的氛圍，讓以為自己已經做好萬全準備的安安老師，在第一年每天荊棘密布、困頓難行的教學歷程中，開始了許多自我質疑。安安老師說：「當妳滿心期待

來到這裡，妳覺得想要讓孩子更好，學到一些事情；但是一個 6 歲孩子竟然當著妳的面，罵妳：「幹 0 娘，老 0 嫗，怎麼不去死！」的時候，妳真的會覺得：「哦天啊！我到底在這裡幹嘛？在做什麼啊？」(20210305 面訪-02)。

當我們聽見都市裡家庭教養良好、教育環境完善的孩子口中吐出一個「幹」字時，往往覺得驚為天人；但安安老師描述的情境，是她為班級裡的三位 6 歲孩子，精心準備豐富的課程與教學活動，滿心期待成果時；等到的卻是孩子認為壓力重如山、無法適應，並以最直接的情緒與他們可能還不解的「日常用語」，帶給安安老師一連串「國罵順口溜」的那種心灰意冷與全然失落。這種景況讓安安老師體認到，當地家庭氣氛、文化氣質與學習環境已經如此根深柢固，一個人短時間內想要帶來什麼改變，似乎沒有什麼實質的辦法可行。她說：「這裡的學生跟我之前在山下遇到的很不一樣耶，像我第一年接一年級班導，班上那個特殊生，狀況就很慘，你記得嗎？上次飆髒話那個；我來這裡以前接觸的特殊生，大部分幼稚園的時候家長就會發現一些徵兆，然後帶去做早療，會有比較穩定的支持系統，山上就是沒有辦法。」(20210320 電訪-02)

那位對安安老師進行「國罵順口溜」的孩子是特殊生，家庭支持也不足以使其有完整的幼兒早期治療，面臨剛進小學教育的不適應，以及安安老師積極、有紀律的帶班風格，讓他很抗拒，因此頻繁地與安安老師發生激烈的管教衝突，安安老師分享當時情境，她說：「那時，我的手臂上、肩膀上幾乎每天都有新的抓痕與咬痕，我每天進班都在問自己，這種狀況什麼時候會結束？」。

而除了面對特殊生的教學與情緒處理失利之外，安安老師在班級上與一般學生教學互動時，也因為文化差異而遭遇衝擊。安安老師在師培階段所受的教學訓練以及所建構的教學知能，大多是延續著不同學派的理論基礎，而發展出的教學法與策略，她在都市學校進行教學實習時，將這些方法與策略

交換、配合使用可以派上用場且發揮效用，例如在班級經營中常見的加分制度、小組榮譽制度，以及現今普遍推行的合作學習，以及學思達問思教學法等方法及策略；但是到田田國小這樣的偏鄉場域，安安老師發現自己根本無法執行這些教學模式。她說：「他們連最基本的好好上課都有問題，跟你課程內容、教學設計或方法怎樣根本無關。小孩在家裡是很自由的，怎麼可能你要他們上課乖乖的，他們會馬上聽。還有，我們班才 3 個學生，還有一個是特殊狀況的，什麼合作學習、異質性分組教學也沒什麼意義。」(20210320 電訪-02)

因為偏鄉學校班級數少，班級中的孩子也少，每個孩子的狀況與文化背景也與都市孩子相去甚遠，加上家庭與學校聯繫不足，不足以構成一個健全的學習系統，讓孩子在學習環境中有楷模、典範或對照，可供模仿與警惕；因此剛從師培機構畢業的安安老師，原本以為自己即將開啟一個嶄新的教學經驗，可以在單純、樸實的環境中大展身手，好好經營自己的教學與班級，卻在實際執行時遭受到現實無情的衝擊，躊躇滿志的初衷也日漸被挫敗感、失落感所取代。

因為這個階段在教學上的深深挫敗，安安老師時常回想大學、實習、在都市補習班打工等過往的相關經驗，卻發現過去似乎沒有類似的教學輔導經驗可供提取應用，僅靠著自己剛硬的意志力與那位孩子在相處上一天天地碰撞，信心不斷重建也不斷地毀滅；加上她在同事間不被接納、惡意謠傳等狀況，安安老師也不知道自己得罪了誰，明明只是想做好自己的事情，原先以為自己的努力會被看見，卻逐漸在這些事件中，認為田田國小分校只是個注重表象的環境，自己的努力付出與一切解釋都像啞巴吃黃蓮。

於是，安安老師做了一個驚天動地的決定：「剛接導師的第一年第一個月吧，我就遞辭呈給校長，說我想要辭職！因為我覺得我來這裡每天都在處理那個小孩（特生）的情緒，整個月都沒在上課，教學完全停擺，而且我也

真的沒什麼方法，沒辦法帶給那個孩子、給班上其他孩子什麼，我就想說可以換一個老師來，或許會比較有辦法，我覺得我什麼都教不好，什麼都做不了。」(20210320 電訪-01)

要讓一位初任教師地出辭呈，需要多少的無奈與無力感呢？短短一個月之間，安安老師從原本帶著熱情與期待，全心奉獻於偏鄉學生的教學設計與實施；到自認武功全廢，提出辭呈，認為自己是一個沒有能力帶來改變，沒有方法教導孩子的老師，可想而知比起同事的不接納、不認同，在學生教學與班級經營上的受挫，給安安老師帶來更難以承受衝擊與更多的自我懷疑。

綜合以上描述是安安老師在教師生涯中面對的第三項現實衝擊，也是影響最大的衝擊—「我是一個什麼都教不好、做不了的老師」，這個現實衝擊由與班級中的特殊生衝突不斷、教導失利構成，且深深影響安安老師對教師生涯的想法；因此在面對這項衝擊時，安安老師難以靠著自身的力量進行轉化與調整，所以很直接的用辭呈表達心中複雜、無助、崩潰的絕境；而接著學校中的關鍵人物—「校長」出現，引導事件發展與安安老師的想法，帶出安安老師更深層的調適與學習，相關內容在本節第二部分中進行討論。

#### 四、衝擊 4—「疲憊無助」與「恐懼不安」的下班生活

第四項衝擊—「疲憊無助與恐懼不安的下班生活」，是綜合前三項衝擊的延續。安安老師在第一年的認經經歷中面臨許多挫折，包含前述來自整學校環境整體的負面評價、同事間的疏離與隔閡，以及影響甚鉅的教學和班級經營方面的失落感。她在下班後的生活大多用來解決在上班時令她困擾、費心的無力感，希望在這些困境中找到一條光明的出路；再加上對部落環境的陌生，所帶來的不安全感，安安老師的下班時間幾乎是在疲憊、不安與焦慮

中度過的，以下詳述安安老師對下班時間所感到的衝擊情境。

第一年任教的安安老師在上班時間付出所學技能、所有時間，在教學及行政工作上盡心盡力但求問心無愧，卻皆得到令她心灰意冷的結果，在班級中與學生衝突不斷；她以往在師培階段所認知、習得的班級經營、教學法與特教知能，在田田國小分校三位小一新鮮人身上，似乎都無法派上用場，讓安安老師像是武功全廢一樣無助又崩潰；而與其他同事的相處、合作方面，除了校長偶爾給予的支持，安安老師時常深刻感受到自己在分校教職員中是突兀、格格不入且不被接納的存在，這樣的「疏離感」、「孤立感」也反應在安安老師每天下班後的安排上。她說：「第一年到這邊的時候，我每週一到週五晚上下班後，基本上都待在宿舍裡面做教具、備課，每天晚餐自己吃自己煮，然後每週末一定會下山回家，因為在山上一方面我不熟，也不想去熟，覺得自己跟他們是不同的人，就是一種格格不入的感覺；另一方面我是女生，還是會有一些安全的疑慮，我不知道自己一個人亂逛會發生什麼事，過得蠻孤僻的！」(20210305 面訪-03)

安安老師下班後通常只與自己相處，宿舍生活顯得規律又無趣，但依據她的說法，「孤立無聊的下班生活」似乎有很大一部分是自己評估當時生活環境後決定的；第一年以初任教師的姿態進入原住民部落區的學校，並沒有感受到熱情接納與賓至如歸的對待及照顧，白天在校園的工作挫折以及與同事不甚融洽相處，讓第一年任教的安安老師心裡時常悶著不甘心與不服氣卻又無從抒發；而進入夜晚後，或許因為安安老師需要空間安放、處理上午工作的怨懟與情緒，又或許因為安安老師認為「這裡的人就是這樣」，在沒有人能理解自己的立場與狀態，即便太陽下山後部落巷弄那幾戶熱鬧的聚集地是如此燈火通明、人聲鼎沸，各家分享晚餐菜色、啤酒與婦女們的長舌閒聊不絕於耳，安安老師仍然認為那一切與她無關，她是一位漢人教師，她三年後就要調走，甚至還會擔心自己因為自己是女性，在部落中會有安危的問

題。

「那這樣無聊孤立的生活，會不會把妳逼到某種絕望的境界？」或是「那時妳有沒有曾經萌生嘗試要融入進去的衝動？」。在訪談中，當我問安安老師這兩個問題時，我很訝異她的回答皆是偏向否定的，並不如同熱血偏鄉教師電影中展現那種振奮人心的能動性。其中的原因之一是安安老師對學校「學生家庭組成型態」的了解，促成她對部落環境的不信任，認為這樣的環境和她小時候生長時所認知的「安全」、「有教育意涵」、「友善」等較正向的情境不符。

以下有兩個實例可以比較清楚的說明這樣的心境，第一個是安安老師說：「這邊一開始其實有一些比較不好、甚至是犯法的事情，因為在鄉下吧，又更麻煩，也是一開始我都不太敢出門的原因。像是之前我們學校有個學生，是單親孩子，爸爸不知道去哪，然後媽媽一直換伴侶，就換到一個毒蟲，他們家附近出入份子就很複雜，警察也常來查，好像有被通緝吧，後來媽媽跟那個毒蟲都被帶走了。」(20210305 面訪-05)

第二個是安安老師說：「還有，部落有些重要的路沒有電燈，要摸黑走，用手機的手電筒照明也不知道為什麼並不會舒緩焦慮，反而會擔心照不到的陰暗角落有沒有野狗或蛇或是人，尤其是冬天的時候，太陽下山很早，會感覺路程特別漫長。」(20210305 面訪-05)

有關上述「孩子母親與毒蟲伴侶事件」，因為研究者本身曾經承辦與春暉反毒相關的校園業務，因此在這方面與安安老師有更多討論。這件事情除了影響當時安安老師對社區治安與家庭狀態的觀感外，在相關單位的配套措施上也讓安安老師對當地狀態的「改變可能性」大打折扣，並對當地的一切狀況更加心灰意冷。她在訪談時說：「小孩的部分我們就依法通報，然後就有社工來，但是他們的安置措施很爛，竟然是把小孩安排在學校宿舍安置，

但是小孩很孤單，因為下課以後就沒人陪，假日更慘，老師幾乎都沒有人會那麼長時間在學校，所以老師們就要看誰有空，用排班的方式留在學校照顧他，總之那小孩很可憐啦！最後我看不下去，就請輔諮中心跟社工再想其他辦法安置，但是我覺得他們也是很難改變那個小孩的什麼。」(20210305 面訪-05)

綜上，可見第一階段時的安安老師下班後獨立封閉的宿舍生活，以及每個週末都必定離開格格不入且令她感到不安、恐懼的偏鄉校園、部落，回到熟悉的家鄉舒適圈—臺北市，過自己熟悉且舒適的生活的實際情況。

以上描述是安安老師在教師生涯中面對的第四項現實衝擊，也是所有衝擊的綜合型態—「混雜疲憊無助與恐懼不安的下班生活」，因為安安老師無法感受到上班工作所帶來的成就感，也無法在下班後找到得以使自我放鬆、安心的環境作為身心調劑而構成的，使她在下班後建立起一套自我療癒、防衛的模式，而安安老師發展出的封閉孤立下班生活模式與想法之相關內容將於本節第貳部分進行探討。

## 貳、面對現實、接受衝擊

面對上述四項現實帶來的衝擊，安安老師勢必對產生衝擊的事件、人物、環境發展想法、行為或心境上的相應學習與轉變，她學習如何調適自我，面對短期內無法改變的現實情況。本節第二部分接續本節第一部分，論述的四項衝擊對安安老師「面對現實、接受衝擊」後的「調適歷程」進行探討，分為：「調適 1—學校很爛我不爛，問心無愧就好」、「調適 2—顯得「突兀」，總比同流合汙好」、「調適 3—能做多少算多少，反正三年一到我就走」及「調適 4—我不屬於這裡，要保護好自己」。每項衝擊在安安老師的吸收、解讀與轉化後，形成她教職生涯第一階段的心路歷程，影響著自身的行動與觀念



的調適，和她身為教師的身分認同。

### 一、調適 1—學校很爛我不爛，問心無愧就好

105 年 6 月，安安老師正式接受師培機構的公費分發，至新竹縣山區的田田國小任教，安安老師在社群平台上張貼田田國小的 Google 地圖，並留言：「希望這個地方會因著自己的到來而好一些些，或是好很多啦！像是谷底反彈變超超好！」（20160623 社群-安），更在文末加上兩個「肌肉手臂」的貼圖，表示為自己打氣。

可見此時準備進入田田國小任教的安安老師，已經可以坦然地面對田田國小眾所皆知的壞名聲，以及這些壞名聲為自己帶來的影響，當我在訪談中問起她對這些尖銳的評價有什麼看法，心裡還會有當初撕榜時那些不甘願、悲傷的念頭嗎？安安老師說：「那些聽歸聽啦，我那時其實覺得反正這些話又不是在講我，我做好我自己的事就好，都來了，至少不要對不起小孩。」（20210305 面訪-03）

從安安老師在社群平台的貼文中可感受到她最初成為教師的感動與滿滿的衝勁，也能看見面對田田國小充滿負評情況雖未改善，她卻轉變自身心境展現出較為正向、積極的態度；且面對仍然不絕於耳的學校負評，安安老師也能將自己從原本悲觀的情緒抽離出來，把自己和學校的評價分開來看，擺脫以往學校營造壞名聲的影響，告訴自己專注於當前的教學工作，只求問心無愧，對得起孩子。

在偏鄉教師面對問題、困境的調適學習上，這是安安老師教學生涯面臨的第一個課題，相較起真實進入偏鄉情境後、肩負教育責任與期望後的情況是相對單純、個人的課題。我們可以發現，從大約四月撕榜時悲傷、自我懷疑的情緒至六、七月正式接受分發的幾個月間，安安老師調適得很快，一方

面因為在她當時生涯規劃中，面對公費教師制度幾乎沒有選擇的餘地；二方面是安安老師對於田田國小負評與種種偏鄉部落的不利條件尚未真實接觸，因此得以抱持較純粹的初心，給與自己盼望與期許。「學校很爛我不爛，問心無愧就好」，如此的心境調適，給予安安老師開啟偏鄉教職生涯的嶄新勇氣。

## 二、調適 2—顯得「突兀」，總比同流合汙好

接續上述安安老師遭遇「認真工作，是很突兀的事」衝擊進行討論，安安老師與分校其他教職員，對教學工作的價值觀念與行為模式有很大的差距，因此讓她在學校中成為他人眼中突兀、孤獨的存在。但安安老師在這樣的情境中沒有因此改變自己的堅持，認為這是一種不同流合汙、眾人皆醉我獨醒的態度展現。以下討論安安老師面臨教師同儕相處問題的現實衝擊時，她的心路歷程與相應的調適作為。

當時，安安老師在田田國小分校的種種情況，其實也傳到本校的教職員們耳裡，畢竟在同一個部落裡的事情，都不會是秘密；況且安安老師又是一個「外地來的」老師，變成茶餘飯後大家聊天的題材，大概是一種必然。一方面學生、家長、部落的人們對安安老師不熟悉；另一方面除了教學與學校公務外，當時心態封閉的安安老師，行蹤只在學校與宿舍之間大約步行 30 步的距離，她並不會到部落中露臉；因此這些傳聞讓安安老師有神祕、不太好相處的風評，更加劇了她存在的「突兀」。

田田國小本校的教職員中，屬「校長」最常到訪分校，在一些本分校合辦的活動中，也必須由校長來統籌辦理；訪談時，我問起安安老師關於「校長對於當時作為新進教師的妳，認真努力、有抱負卻又感到孤獨疏離的情況是否知情？若知情有哪些作為？」，安安老師說：「校長當然看在眼裡，我想

她知道吧！但校長當時的態度其實讓我覺得還不錯，因為她不會在公開場合表揚我，私底下也沒有特別找我講什麼，或許是這樣讓他們（隔年退休的分校老師們）心裡就比較好過一點；我也不會覺得怎樣，反正我做這些事情本來就是我自願為孩子做的，不是要讓誰看到或讚美我什麼。」（20210305 面訪-01）

我們可以從上述訪談資料截錄中看見，105 學年度是安安老師進入大家都不要去的「那種學校」初始階段，她以一種「不同流合汙」的姿態，進行著學校工作；以一種「盡己所能、問心無愧」的期許，餵養著對鄉下孩子的教育熱忱；更以一種「情感抽離」的狀態，面對同事間的互動、交流。

在面對這項難以撼動衝擊時，其他教職員對教學工作想法、行為模式像是一座山一樣長久屹立於校園中，是一種來自組織的壓迫感。安安老師並不效法愚公移山，設法改變或是影響任何人，而是默默地接受自己的處境，認真堅守自己的崗位和工作。安安老師在面對這與教師同儕相處的失落衝擊時，展現了十足的韌性與任性，讓自己漸漸成為了一個孤獨、封閉的外地老師，她不太在意其他同事給她的評價，也認為自己只是在做本來就應該做的事情，不求任何關注與讚賞。

在偏鄉教師面對問題、困境的調適學習上，這是安安老師教學生涯面臨的第二個課題，來自校園整體工作環境的氛圍；而安安老師面對她不認同的教育工作態度與價值時的調適方式，可以分成三個面向來看：首先，她發展出一種「問心無愧、認真教學」的工作模式；接著，她讓自己麻木、把自己用一個「陌生的外地老師」身分武裝起來；然後，抽離所有對教師同儕的情感期待，以免受到情緒上的波動影響。安安老師認為「顯得突兀，總比同流合汙好」，並且在這樣的調適中，隱含自己仍是一位認真、無愧於教育工作的教師的身分認同，並且讓她得以持續、穩定地在無法改變的校園氛圍中任教、工作與生活。

### 三、調適 3—能做多少算多少，反正三年一到我就走

接續上述安安老師遭遇「我是一個什麼教不好、做不了的老師」衝擊進行討論，第一年擔任偏鄉教師經驗，在班級經營與教學工作上對安安老師來說似乎是個相當慘痛的經驗，無論是原來自信滿滿的教學方法與策略全數失效，或是面對特殊生時的無計可施，都讓安安老師有深刻的自我檢討與懷疑，對原來自尊心高、自我要求完美的安安老師來說，無疑是一種自我認同的崩解，不再是原來自覺有能量、有方法且無愧於學生的教師，而是一個武功全廢，與學生衝突不斷的「班級冗員」，安安老師面對這項衝擊時，似乎被逼到絕境了，因此提出辭職申請。

但激烈的「請辭」舉動，卻讓田田國小校長對安安老師開啟漫長且強力的「挽留攻勢」。校長時常向安安老師表示看見她的熱忱與努力，也看見安安老師與現況不斷的碰撞，與獨自吞下的種種委屈，因此給出許多鼓勵與支持，甚至常常到安安老師班上表達關心、重視並給予更多實質協助，包含進入班級與安安老師的學生會談，以及協助安安老師與學生家長溝通；結果，默默地過了兩個月，在校長強力挽留之下的「請辭行動」宣告失敗，安安老師好不容易發出的憤怒崩潰與辭職決定，看似已經被校長的溫柔攻勢與實質協助承接住，並悄悄地、漸漸地被化解，當我問起她：「是什麼讓妳真正打消辭職念頭呢？」，安安老師說：「我就那時遞辭呈也真的不算太堅定啦，就是在氣頭上吧！回想起來有點像是小孩子鬧脾氣，可能是太衝動。後來，我都是下班自己哭一哭，隔天上班看見有小孩上課開心，我就又埋頭繼續做一樣的事情。其實，我覺得好悲哀，反正我三年就會調走了，就忍忍吧。」

(20210320 電訪-01)

依據上述訪談內容，可見安安老師自認是「一個什麼都教不好、做不了的老師」的衝擊很劇烈，甚至在氣頭上衍伸衝動的請辭舉動。其實在校長加入後的協助與轉化下，安安老師已經看見一些轉變的可能性，並漸漸地能找到與孩子上課、相處的模式，甚至能看見孩子在自己的課堂展現開心的模樣，這些都是她訪談話語中隱含的內容，基於請辭舉動太激烈，安安老師或許因為需要一個台階下，沒有明確地把這些感覺說出來。她說：「其實我大學的時候對那些聽起來很厲害的老師，提出來的教學策略就蠻懷疑的，例如溫美玉備課趴什麼的，都是教那種原本就很厲害的學生，不管你怎麼教他們都會。我其實蠻想看他們來這裡上課看看的，看有沒有學生會鳥他們。」(20210320 電訪-06)

在教學知識與技能方面，比起價值觀、自身態度的衝擊，或許不是安安老師在偏鄉場域中最主要的學習、調適項目，但是在上述對話中我們也不難看見安安老師對自身教學經驗的反思與想法。面對時下最受歡迎、最熱門的教學名師提出的教學模組，安安老師不像大多數現職教師，投以崇拜的眼光或是競相模仿，而是認知所身處的環境與該教學模組之方法、策略不甚相符。安安老師透過觀察、比較與自身不斷嘗試，把從師培機構、教師交流平台或以往的學習經驗，所帶來的教學模式進行不斷的調整與改變，她說：「唉你可以去看 Ca 的教學，數學什麼的，很厲害很會嘴的教授，來我們這裡上課，小孩直接忽視到爆，還丟紙飛機，所以我超期待溫美玉什麼的來教……，我跟你講啦，溫美玉、張輝誠、葉丙成，他們都教什麼學校？以為我沒念過明星高中哦？那些學校你整學期講台上就放一顆西瓜當老師，小孩成績也會好，根本跟你的教學沒關，完全就是社經背景的問題。」(20210305 面訪-10)

制式的教學模板、熱門的教學策略與名師光環，在田田國小都毫無用武之地。安安老師在這些經歷中，學習、認知到偏鄉學生不需要看起來華麗的課程設計，也不需要亮麗背景的授課教師；偏鄉學生需要願意為他們放下某

些堅持與執著、願意因為他們的學習情境去做調整與改變的老師。安安老師在種種的教學挫敗上有兩方面的呈現值得我們探討：首先，是安安老師情緒層面的變化與轉變，面對教學挫敗，安安老師沮喪、無助、崩潰，甚至轉變為自我質疑與憤怒，以至於提起辭呈；卻被校長適時接應，以實質幫助與心理支持逐步化解。接著，是安安老師的教學技術與知能層面的成長與改變，從生硬且生疏地實施教學策略，非常注重自己的板書呈現、師生互動與測驗表現，到依據自身的觀察、調整而有彈性地變換教學步調，讓師生衝突趨緩、教學成效漸顯，學生在課堂上展露的笑容以及師生關係的改善，也讓自認為是「一個什麼都教不好、做不了的老師」的衝擊感消退許多。

安安老師在校長的協助、自身的調整後，雖然整體情況好轉許多，卻仍然有一些事情讓她下班後需要「自己哭一哭」，並且堅定認為三年後就會調離田田國小的悲哀情況。在請辭事件過後，安安老師抱持著「反正我三年後就要調走」、「能做多少算多少」的心態持續待著，安安老師說：「校長那時一直要留我，我也不好意思再說什麼，反正就待這三年吧！我就把所有的事情都當成自己跟這裡文化差異、家庭背景落差的磨合，也不要設定什麼時候才會磨好，就告訴自己不要抱什麼期待，做就對了，反正也只剩兩年多一點」。(20210410 通訊-安)

在偏鄉教師面對教學問題、困境的調適學習上，這是安安老師教學生涯面臨的第三個課題，也是針對她的自我認同影響最深層、巨大的一個衝擊；在教學、班級經營的受挫中，認定自身是一個相對沒有能力的教師，安安老師的士氣明顯低迷不少，在校長的協助與關懷以及自身悄悄的調整加入以後，現象才逐漸好轉；不過卻無法回到以往具備熱忱、衝勁的狀態，只能自覺悲哀地告訴自己「能做多少算多少，反正三年一到我就走」，認為自己只是偏鄉校園裡的一個「過客」。

#### 四、調適 4—我不屬於這裡，要保護好自己

接續上述安安老師面對「疲憊無助與恐懼不安的下班生活」衝擊進行討論，與前三項衝擊相較，安安老師在下班生活所面臨的疲憊感與孤獨感是一種綜合型的困境展現，主要由上班面對同事、學生與自身的失落感以及對部落環境的偏見與不信任構成。所以安安老師把自己的宿舍營造成一個小小的、封閉的「外地來的教師空間」，孤獨的面對自己所認定「偏鄉教師生活」。她說：「自己剛來的時候對部落環境不熟，就會有些既定的想法。田田國小分校隔代、單親的學生比例佔全校三分之一，然後本校更誇張，可能是二分之一，跟我自己從小的家庭環境很不一樣，其實不太知道怎麼走到部落裡面去，也不會想要融入，覺得自己好好教完三年，我就會調走。」(20210305 面訪-03)

部落對安安老師來說，在學生教養、社區治安及環境建設等不同方面所形塑總體的印象及觀感是偏負向的，安安老師帶著自己的一套價值標準衡量部落的種種情形以後，認為部落是「不安全」、「教育意涵不足」且「不友善」的環境，因此慢慢地退居被動、明則保身的行為模式，只要做好一位教師份內的工作，保護好自己的人身安全以及自尊心，不願打破那孤立封閉的堡壘，有關情感層面、人際交流與深入當地文化相關的人事物，都不是安安老師當時想去面對的事情。安安老師在社群平台上層發表一小段心情札記，內容是：「我真的好希望有一天這世界上的人們都能不需要被認同而自由的活著。」(20160808 社群-安)。傳達出她內心渴望被認同卻失敗的孤寂感。

在偏鄉教師面對問題、困境的調適學習上，這是安安老師教學生涯面臨的第四個課題，安安老師把自己封閉起來、保護起來，認為「我不屬於這裡，要保護好自己」，以逃避的模式，減少自己與部落產生情感交流，只做好基本的教師本分，希望低調地把三年過完，當一個稱職的「過客」。

## 參、小結

105 學年度是安安老師擔任偏鄉教師的第一階段，雖然因為公費師資的分發而有些許波折，學期開始安安老師整頓好自己，帶著初為人師的「理想」，來到矗立在山腰的田田國小分校任教，以一顆無愧於學生的誠摯真心，面對許多難以承受的「現實」景況。安安老師到一所大家口中、心中評價很差的偏鄉學校—田田國小，試圖讓自己的到來為當地帶來新的、好的改變；卻在白天上班的教學、行政工作與同事、學生相處上遭受許多打擊，感受到從學校組織而來的壓迫感，以及在班級中的無能、無力感；以往在師培機構、實習機構所學的教學知能與經驗，在田田國小這樣的偏鄉場域裡，就像是武功全廢一樣，讓安安老師萬分失落喪，甚至因此遞出「辭呈」；下班後的時間安安老師，理所當然用來療傷並與自我對話，加上因為對部落環境不信任，讓自己透出孤立又封閉的氣息，隔離所有公事之外的人事物，並且在身分認同方面，安安老師認為自己是不屬於這裡，這裡沒有歸屬感，她只是一個暫時的「過客」，至公費教師年限三年期滿後就會調走。

105 學年度在這樣的狀態中日復一日得度過，田田國小—這座部落山腰上的學校，暖陽依舊普照著泰雅族孩子的面容，安安老師的最初做為一位偏鄉教師的「理想」是否能堅守在她年輕的心中？抑或是在偏鄉環境的種種「現實」衝撞下，逐漸消失、模糊在亮燦燦的天空中了呢？

## 第二節 從過客到家人

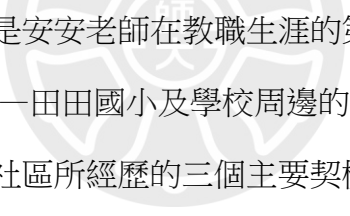
本節敘寫安安老師擔任偏鄉教師第二階段的相關經歷、心路歷程與身分認同之轉變。106 及 107 學年度，安安老師續任田田國小分校低年級導師，且持續兼任訓育組長之行政業務。與第一階段相較，她對工作掌握度相對提升、教學與班



級經營技術成熟，也有更多的空閒時間；重要的是，在這階段中有些許新契機出現，包含幾位貴人與關鍵事件，開啟安安老師自身的行動調整、心態及價值觀的轉變。

本節分三部分，第壹部分「新的契機」探討安安老師在田田國小任教第二階段，帶來改變與歸屬感的原因，分別呈現安安老師從「認識」到「熟悉」最終「認同」部落社區所經歷的三個主要契機；第貳部分「成為家人」探討安安老師在三個契機出現時的相應轉變，依據契機出現後安安老師的心境轉變與相應作為，分三個「調適歷程」進行論述，最後形塑安安老師於教職生涯第二階段由「過客心態」轉變為「家人的歸屬感」；第參部分為小結。各部分內容詳述如下：

## 壹、新的契機



106 及 107 學年度是安安老師在教職生涯的第二階段，此部分描述她對新竹縣山區的偏鄉學校—田田國小及學校周邊的部落社區從「認識」到「熟悉」最終「認同」部落社區所經歷的三個主要契機，分為：「契機 1—出現部落嚮導」、「契機 2—獨當一面的駕駛技術」以及「契機 3—負責進行家訪」。以下進行三個契機的分析與討論。

### 一、契機 1—出現部落嚮導

106 學年度開始，田田國小本校分校的職務有些許調整，分校幾位資深老師退休了，空出了一些職缺，但因為是偏鄉，不是公費師資基本上就是代理職缺。安安老師說，有一個到田田國小分校新的男代理老師，我們以下代稱他為阿哲，阿哲原來是田田國小本校的替代役，常常需要在部落間搬運物資或巡邏，所以他對部落還蠻熟悉的；調來分校後，平日放學有空他就會邀

年紀相近的安安老師去部落晃晃，反正他們下班後很無聊，而阿哲也十分熱心，一起開車的時候，阿哲都會自願擔任司機。安安老師說：「前面其實也有想過去部落走，但一個人會怕，又是女生，那時有人帶感覺就有膽了，他也帶我去認識一些人和家庭，從那時候開始吧，對部落社區漸漸比較認識。」

(20210305 面訪-06)

阿哲在 106 學年度成為安安老師的同事，是帶著安安老師走進部落、認識部落環境的重要貴人，個性開朗的他帶著安安老師踏出原來的不安、緊張，逐漸打破部落環境帶給安安老師的負面印象。安安老師說，阿哲進到分校任教後，和她住在同一棟宿舍，上一個學期時她在學校加班到很晚，走回宿舍時都是一片漆黑；但是阿哲老師來了以後，他都會很貼心地幫整棟宿舍晚歸的同事留一盞燈。

而依據上述訪談內容，可見在安安老師的心中仍然存在對部落、對社區的好奇心，恰巧在 106 學年度第二年任教（職務相同且更為熟練）的這個新契機下，終於得以用相對較放鬆的步伐，進行部落巡禮，開始了解自己所身處的環境，用更有溫度的眼光看待周遭的人、事、物。

106 學年度開始的職務調整，也讓田田國小分校新進一位夜間巡視的校園職工，學校徵選進來的一個當地的阿姨，工作任務是在夜間有學生留校課輔的時候做一些安全巡邏，以下代稱她為阿娟姨。阿娟姨是也屬於個性開朗、熱心又熱情的部落婦女，在協助夜間課輔巡邏時，阿娟姨發現一如往常獨自加班的安安老師，總會到她的教室或辦公室話家常，或許因為在工作上沒有主從關係，也沒有利益牽扯，因此安安老師看見她總會感到特別放鬆，沒有壓力。談到阿娟姨，安安老師說：「晚上加班的時候我就會跟她聊天，就比較認識部落，因為她都騎摩托車，聊到什麼、講到什麼，她就會說：「啊我載妳去啊！」，給她載去兜風就開始走進部落，知道一些可以去的點。」

(20210305 面訪-06)

分校新進的職工阿娟姨和代理教師阿哲，將安安老師從孤僻、獨立的下班生活中拉出來，並且開啟她認識部落的契機，在他們的帶領之下，原來黑暗、陌生的部落社區開始鮮活起來，為安安老師的二年的任教生活、教師生涯的二階段拉開愉快、溫暖的序幕。

綜合上述，「契機 1-部落嚮導的出現」是描述安安老師藉兩位田田國小分校新進人員的陪伴下，踏出獨立封閉的陰霾對部落進行「認識」，這樣的輕鬆、溫暖的契機，開啟了 106 學年度的序幕，也在安安老師的教學風格、班級經營上發現轉變的痕跡。部落嚮導的出現是重要的轉變開端，安安老師的相應心境、價值觀轉變將於本節第二部分進行討論。

## 二、契機 2—獨當一面的駕駛技術

比起 105 學年度，106、107 學年度這個階段是相當精彩的兩年，安安老師在面訪時興奮的說：「還有一個重點啦，106 那年我學會自己開車，有更自主的行動能力，這個影響超大，因為我就不用一直要拖著別人行動，搭便車、當拖油瓶了，要去哪也不會覺得好意思麻煩其他人了！」其實，安安老師在分發至田田國小前，就已考取汽車駕照，因為當時生活在都市地區，所以較不需要熟練駕車技術；但面對在山腰且路途顛頗的部落地區，終於能自駕的安安老師，為自己開出一條不同於以往的道路。安安老師當時在社群平台上興奮地記錄自己駕駛能力的進步：「本日成就解鎖：開同事的車上山的時候，載著同事，同事竟然很放心地滑手機！」（20180513 社群-安）

獨當一面的駕駛技術是深入部落、熟悉社區的關鍵因素，田田國小分校附近都是崎嶇的產業道路，能安心自駕後的安安老師除了返家、出公差、常到不同學生家中拜訪更俐落、自主以外，更讓她有較多的意願到學校以外的環境走走、看看，因為在汽車內的空間她仍可以保有自己下班後所需的自我

對話、思考，也可以更完全的掌握行程與時間；汽車外的活動也會因為她能夠自駕而有更多可能性。「熟悉」部落的開始是這樣的：「我發現，部落的婦女超愛八卦的，超愛講哪一戶的誰喜歡誰啊、誰很愛喝、誰很沒禮貌、哪家的媳婦外遇啊之類的。」(20210320 電訪-05)

對部落的「熟悉」，開始於部落一些「八卦」的婦女，樂於分享部落生活大小事。上一學年時，陌生驚扭的安安老師認為自己格格不入，一定不受歡迎，也對部落的事情不感興趣；但是當安安老師以兜風、散心的名義開車經過部落社區閒晃時，她常被熱情的部落婦女邀請下車，也沒有什麼特別目的，就是機哩瓜拉地分享，跟她說許多早已不是秘密的部落秘密。安安老師起先只是聽，後來越聽越有趣，然後開始問問題，也漸漸願意和部落的人們談起有關自己的事情，安安老師與田田國小周邊的部落社區，就這樣熟絡起來。安安老師 106 學年度的下班時間，從跟著她的同事阿哲老師或熱心阿娟姨到處話家常，到她與部落環境、人群熟悉，可以自己去串門子，並不會花費太久的時間；對自己終於開始融入工作學校周圍的環境這件事情，安安老師也覺得不可思議，因為這和她原先為自己築起一道堅固又封閉堡壘的心境天差地遠。部落孩子的快樂、單純以及部落家庭間的熱情招待，讓安安老師覺得自己越來越喜歡在田田國小擔任教師，甚至她還和一隻在部落中時常「巡邏」的白色狗狗成為朋友，狗狗的名字是「逗逼」，是部落孩子們取的，但名字的原意是什麼大家都已經忘記了。「逗逼」也時常陪著安安老師進行部落巡禮，帶她去認識不同的人事物。

107 學年度 10 月左右，安安老師在社群平台上分享一則她與學生家長的對話紀錄，內容是學生家長向安安老師說：「老師不好意思啦，今天很開心，今天有喝一點冰火，走路才會晃，哈哈。(20181016 通訊-安)」安安老師回答：「沒關係啦，偶爾這樣很可愛嘿！(20181016 通訊-安)」學生家長說：「我害羞到忘記留妳吃飯了啦，明天來家裡吃飯好嗎？我要煮雞湯。(20181016

通訊-安)」，在對話紀錄中我們看見安安老師和部落家長相處的情況，她們能愉快地分享生活、分享晚餐，也能溫暖彼此的心。雖然學生家長在相處過程中仍然以敬為尊敬、客氣的模式與安安老師談話，但與上一階對相較，這時候安安老師慢慢地感受到歸屬感，她認為所處的環境是可愛的、友善的，在某種層面上開始認定自己是田田國小附近部落社區的一分子。

但在訪談時，安安老師說她在剛對部落「熟悉」的階段，始終有個原則——「不在部落喝酒」，雖然她平時會和朋友小酌，也喜歡喝酒的熱鬧場合，但是她一方面認為部落人喝酒，不代表自己也要靠喝酒來融入他們；另一方面仍然覺得當時無法放下自己身為「老師」的身分，很輕鬆自在地與家長、當地人成為能夠坐下來暢飲的關係，安安老師說：「我擔心萬一哪天我有一件什麼事做不好或是怎樣的時候，會被大家講話說我平常就很常在部落喝酒啊之類的！」(20210305 面訪-04)」可見，安安老師在與部落家長、環境熟悉後，仍然十分注重自己身為一位「教師」的身分，依此考量自身行為的分際，當時也無可避免地造成了以下的情形：「在文化上面，妳會有一種卡卡的感覺，即便妳很努力想要去認識、理解，他們還是會把妳當成「老師」、「漢人」，畢竟這裡的一切還是跟妳從小生長的背景離得太遙遠。」(20210320 電訪-08)

安安老師對部落的歸屬感是漸進的，在「熟悉」階段時，安安老師能感受到部落、當地人們的善意與歡迎；卻仍然在自己的教師身分以及從小建立的思考、生活模式，與當地的文化差異有所拉扯。這當中有兩層意涵，一是安安老師自身的文化認同與身段考量；二是當地人對安安老師的想法與態度。有兩個例子可以說明：第一個例子是有是部落的一些人，在做他們泰雅部落傳統的「醃肉」，就有個阿伯拿一塊來要給安安老師吃，我還沒接下來的時候，就聽到一些部落阿姨跟那個阿伯說：「你不要拿那個給人家啦，人家不吃這個。」，安安老師說：「我當下其實知道這句話是沒有惡意的，但我就覺

得，他們看我時，會把我認定成跟他們本質上不一樣的人。」(20210320 電訪-09)

第二個例子是有次安安老師看到部落的男人準備要去打獵，對她而言原住民的打獵文化很新奇，安安老師興奮地問了一些跟打獵有關的問題，包含打獵的地點、打獵的目標以及使用器具，不過她得到的回答是部落男人直接的反應，以下是安安老師得到的答覆：「他們回答我：「妳問那麼多幹嘛？妳又不能去。」，那時我也知道他們這樣說沒有嗆我的意思啦，是因為部落的習俗是女生不能去碰打獵的刀、槍，否則會招來厄運。但心裡還是會覺得怪怪的。」(20210320 電訪-09)

或許這就是根深柢固的文化差異所帶來的挑戰，是從生活環境、文化發展中累積而成，是不同族群間習俗、符碼所造成的隔閡；既然是透過長時間的生活累積而建構的，勢必也許要長時間的相處、調整與學習來化解。安安老師在「熟悉」田田國小周邊部落的階段，與上一階段 105 學年度相較已經出現與部落人群熟絡、相互友好的情況了，卻還是有時候會面臨一些類似上述例子，是並非出自於惡意的隔閡，有時候這些隔閡呈現的形式是對安安老師教師身份的尊敬或推崇，有時候是對安安老師文化處境的貼心設想等，雖然面臨這些隔閡，會讓安安老師當下有些措手不及與尷尬，但是訪談回溯事件時，安安老師並沒有因此放棄親近部落、走進部落，或是回到上一階段自我封閉的孤立狀態，她是這樣想的：「我不會覺得都是我的問題，我認為是從過去到現在，部落這裡來來去去很多的「老師」、「團體」，都是來一下就走了，或許就默默給了他們這樣的感覺吧，因為覺得這裡的人不壞，蠻可愛的，所以我就抱持一種心態：感謝大家對我的好，做到我能做的。」(20210320 電訪-08)

從安安老師的想法中，我們可以看見她對部落狀況有很深刻的瞭解，對於一個偏鄉學區而言，來來去去的「過客」實在太多了，肯真心長時間留下

來的人沒幾個，這是部落常態。而安安老師從這些瞭解中，看見部落學校、社區與教育的困境與悲哀，因此她不將這些偶爾出現的「怪怪的、卡卡的感覺」往心上去，部落不需要因為她的到來而有什麼翻轉性的改變，安安老師認為，反而是自己應該虛心地學習、放下過往的成見，她願意做一個「有文化差異的家人」，慢慢地從認識、熟悉開始，不預設立場地以真誠、單純的心來探索自己任教的環境，安安老師也懷抱著感謝與珍惜，面對每一天部落、學校孩子帶給她的生活體驗。

綜合上述，「契機 2-獨當一面的駕駛技術」是描述安安老師終於能夠安心的自行駕駛汽車，在田田國小周邊顛簸崎嶇的產業道路上穿梭，掌控獨立自主的行程與時間，對原本稍微認識的部落環境，進行更深入的「熟悉」，安安老師因此開啟與更多部落人群的對話與交流，在互動過程中產生溫暖的歸屬感，且當面臨文化差異時，安安老師也能因為暖心的歸屬感，以及對部落悄悄生成的喜愛，願意反過來調整自己的價值判斷，放下身段接納文化差異。因此有獨當一面的駕駛技術是安安老師「熟悉」部落的重要契機，而面臨這個契機安安老師相應的心境、價值觀轉變將於本節第二部分進行討論。

### 三、契機 3—負責進行家訪

田田國小每學期都要進行學區學生的家訪，因為學校承辦教育優先區計畫，因此必須配合計畫完成訪視的內容。依據計畫學校必須列出一些目標學生，目標學生是學習上或是家庭上被認為比較需要幫助的學生，他們是學校每次家訪任務的目標對象。田田國小分校是全部學生都是目標對象，而本校因為學生數較多，大概只有三分之一的學生被列為家訪對象，不過因為整個家訪的區域就在部落內部，所以就算沒有被寫在計畫內的孩子，學校教師在完成被列為家訪對象的家庭途中也會訪視到。

進行家訪時，學校通常會準備一些物資，例如：麵條、罐頭以及一些日用品等等，被家訪的家庭已經很習慣這項學校的「服務」，安安老師也透過與同事一起參與家訪，對部落中每個家庭的文化有更深入的了解。安安老師說：「家長收到感覺也很習慣了，如果沒拿物資去，他們可能會問妳：「今年沒有送東西哦？」。(20210305 面訪-07)「後來我們就都改成在 9 月中秋節聯合慶祝活動的時候順便選家長代表，因為那時會有烤肉、發物資，家長幾乎就都會來。」(20210305 面訪-09)

由上述訪談資料可見對於物資，部落家庭普遍是較為缺乏的，也可以從中看出他們的生活和安安老師的家鄉台北相比，沒有那麼的富足。雖然不至於窮困潦倒或三餐不繼，但相較於都市地區有較強烈的渴望，有補助或實際物質，來減少生活開支所帶來的壓力。

而我也與安安老師談起學校舉辦「家長日」時的情形，她說大部分的情況跟平地都市小學差不多，活動內容包含：校長報告、處室報告，行政會準備一些茶點，讓家長跟老師們聊聊天，然後會在家長日當天選舉家長委員、家長代表等。家長來的比例，分校大約有 10 戶家庭，來的大該都 8、9 戶吧，比例算高；本校比較少，大概來二分之一，但是也因此不能選舉家長代表，因為人數沒有過半，常常需要一直重新開會；所以學校想到變通方式，讓家長代表選舉在校慶活動會發物資時一併舉行。而這些物資不是來自政府撥的經費；有些是來自是慈善機構的捐贈，有些是鄉公所拿來的，不過大部分還是學校老師去募集來的。物資有時候會很缺乏，如果哪一年突然遇到沒有物資的情況，學校就要想辦法去找物資，打電話拜託或是找相關單位幫忙，因為沒有校長或行政團隊想要承受因為沒有物資而來的輿論壓力，這種壓力是就好像是因為某個校長主任的原因，就沒有物資可以發放了，而且安安老師表示：家長跟部落的人很在意物資發放。

這樣看來，教育優先區計畫的「家訪」任務，似乎帶給田田國小教師很



大的執行壓力；部落家庭也並非因為可以接觸老師、了解自己孩子在學校的狀況而期待家訪，反而是因為家訪會伴隨物資補給，所以對每學期的家訪特別在乎。但是，安安老師告訴我們，其實學校老師們都蠻喜歡進行家訪的，包含她自己也是。我在訪談中問安安老師，是什麼原因讓大家喜歡這份看起來像「苦差事」的任務呢？安安老師回答如下：「覺得偏鄉學校其實就算沒有教育優先區計畫也應該要去家訪啦，但有計畫就是推動大家比較大的助力，因為一個老師，去訪一位學生一次可以領兩百塊，所以你如果今天訪三個學生就可以拿六百，算是給老師補貼油錢啊，或是什麼的。」(20210305 面訪-08)

因此大部分的老師並不會認為家訪是一個困難、麻煩的業務，家訪就是到部落家庭中晃一晃，發送物資，還因為計畫而有額外的補助可以拿；而且也會非常受到學生家長的歡迎。但是，對當時的安安老師來說，她喜歡家訪的原因其實是她透過家訪任務，能真正地深入部落的家庭、文化與人群，是她開始認同當地的契機之一。安安老師說，開始家訪後，自己就更頻繁地被邀請到學生家中用餐，基於先前的認識基礎，加上安安老師登門拜訪發送物資以後，許多學生家長相繼對安安老師提出到家中用餐的邀約，而安心老師也開始一互一戶到學生家裡吃飯，有的家庭只是泡一碗泡麵加一顆蛋，有些甚至只是到外地打工的爸爸回家堅持遞給安安老師一塊被熱氣、水氣薰軟的雞排，但這些溫暖的互動，都讓安安老師開始慢慢地認同、喜愛田田國小周邊的部落人群和環境，也在身為偏鄉教師的工作做能更有頭緒。安安老師分享一見家訪時發生的趣事，她說：「記得有次家訪，我到低年級的學生家，他爸爸已經喝醉酒了，就有點不正經地跟小孩說：「你就是不認真念書，老師才會來。」，那小孩就覺得他爸爸亂講很生氣，就直接揍他爸的肚子一拳，超大的！我那時候超擔心他爸會生氣，會有什麼不好的後續，都開始想等下要怎麼保護小孩了，我甚至還在檢查周遭有沒有可以防衛的武器，我那

時想要拿腳邊的一個空酒瓶；結果沒想到孩子的爸爸被揍一拳的反應，竟然是大笑，很快樂很開心的那種大笑。這一幕超衝擊我的教養價值，突然我就開始反思自己，是不是帶太多本來的思維進到這裡來。（20210320 電訪-06）

學生與爸爸的日常互動，讓執行家訪的安安老師情緒有如坐雲霄飛車，從看見學生揍爸爸一拳，擔心爸爸會暴怒反擊，到安安老師開始想方法模擬如何保護學生，再到發現爸爸是用非常輕鬆、搞笑的眼光看待孩子的「一拳」並開始大笑，她才鬆一口氣，而最後安安老師也因此開始思考自己與當地的教養價值觀。

安安老師認為部落的家庭和以往她長大的環境、親職功能有很大的差異，一開始她是抱持的比較明確的價值判定來看待這些事情，認為部落的家庭的教養都是比較隨便、不正向，且對孩子有較負面影響的，這我們從安安老師認為家訪學生的爸爸可能會動粗，而想把護孩子可以看見；但是，在這次的事件中，安安老師開始反思自己帶進太多原本的思維，太過於批判這個並非她成長的偏鄉地區。

安安老師說，在那次以後，她就比較多的時間會進行「非二元對立的那種思考」，開始會用比較客觀的眼光，看待部落家長與孩子之間的家庭互動，也能從當中感受其實當地的家長並非對孩子教養「隨便」，沒有所謂的好與不好而是方式與大多數都市學校家長不相同，偏鄉的父母大多不會用「權威」來告訴他們的孩子應該要做什麼、應該怎麼做（20181023-札記-安），部落的家長給安安老師的印象比較像是家庭中不用上學的孩子。

多元、客觀且不帶價值批判的新思考模式，讓安安老師更能感受部落中的大小事務其實都充滿善意與趣味，漸漸地也改變了自己的教學、班級經營以及在偏鄉擔任一位教師的心態，並能真心地和部落的人群談天說地，建立真誠的互動與交流，找到歸屬感。

安安老師說讓她最有歸屬感的部落經驗是冬天時和大家一起「烤火」，

因為冬季部落沒有農忙，部落的家庭會輪流準備木頭、竹子之類的柴料，在房子前的空地升火，隨著夜色漸暗，部落的叔叔、伯伯、阿婆們都會循著火堆的亮光聚集在一起，拿著小板凳或乾脆坐在地上取暖，山上的冬天氣溫甚至下探零度，大家一起圍著搖曳的火光、談天說地，就像真正的一家人一樣。談天的話題從一開始學生的學校學習，到部落婦女會爆料學生的家庭狀況，也會互相問起過去的經驗，其中安安老師最喜歡聽部落的阿婆講她們小時候唸書的事情，阿婆們說她們小時候很調皮，都常常跑到溪邊玩到全身溼答答，發現已經遲到了而且不能溼答答的上課，就乾脆翹課，讓家長和老師都非常抓狂，但是阿婆們說當時覺得超好笑。安安老師說聽見這些事情，能感受到部落的以前和現在，都是那麼有活力、那麼可愛的，也在這些「烤火」時大家無邪的分享中感受到最真誠、單純的快樂與歸屬感。

綜合上述，「契機 3-負責進行家訪」是描述安安老師藉由家訪任務，對原本熟悉的部落環境有更深入思考，安安老師因為家訪行動開啟與更多部落家庭的接觸，被邀請到各學生家中用餐，看見部落家庭對孩子的教養模式並因此反思自己的價值判斷，開始以更客觀、不帶批判的眼光來看待部落，與部落人群建立真實、真誠的關係，也獲得如同家人一般溫暖的歸屬感。因此負責進行家訪是安安老師「認同」部落的重要契機，而面臨這個契機時安安老師相應的心境、價值觀轉變將於本節第貳部分進行討論。

## 貳、成為家人

對上述三個契機帶來的轉變，安安老師對帶來轉變的事件、人物、環境，發展想法、行為或心境上的相應學習與調整，她學習如何放下自我先人為主的價值判斷，開放、調整自身態度來看待文化差異的存在。本節第二部分接續第一部分，論述的三個契機對安安老師「成為家人」的「調適歷程」

進行探討，由對當地的認識到熟悉而至認同，分為：「調適 1—其實沒想像中那麼糟」、「調適 2—有文化差異的家人」及「調適 3—真心相待」。每個契機在安安老師的接收、解讀與轉化後，形成她教職生涯第二階段的心路歷程，影響著自身的行動與觀念的調適，和她身為一位偏鄉教師的身分認同。

### 一、調適 1—其實沒想像中那麼糟

可能如同易經中「物極必反、否極泰來」的智慧，上一階段甫至田田國小開始偏鄉教師生活時，面臨部落與校園帶來的種種衝擊，安安老師提出激烈的「請辭」舉動，而 106 學年度第二階段像是低谷底的回升點，安安老師在教學中，或許因為在上一階段氣力用盡，也或許因為兩位親切溫暖的部落嚮導出現，在認識部落環境後，確實讓安安老師緊繃、沮喪的心情舒緩許多，使她在教學實施或與特殊生互動時，改採取較「柔和、彈性」的風格。也慢慢在漸進的步調中，建立起與學生良好的教學互動，師生衝突減少，安安老師也悄悄建立自我的成就感與信任感。

安安老師談起面對新契機帶來轉變時，她認為那時第一階段的自己覺得部落「很糟糕、沒救了」的狀態，是因為對部落、對田田國小有一種排斥感，打從心裡就沒辦法敞開心房來看待這裡的一切，認為自己只是被發配到偏鄉的都市教師，撐完就好。而在部落嚮導的出現，讓安安老師能在教學、辦公的工作緊張氣氛之外，看見屬於當地人的習以為常相處模式一直都是如此運作，其實沒有惡意，也沒有想像中那麼糟糕，甚至能從中看出一些熱情、活潑、可愛的交流互動。安安老師在新契機中，看見轉變偏鄉生活及自我心境的可能性，首先分校的較不「積極」的資深老師大部分退休了；接著，她開始認識部落中各形各色的人、環境、與習俗，也開始願意接納不一樣的價值；最後這些轉變也為老師的行為與想法帶了了實質上的調整。

談到關於「教學層面」的調整，安安老師說起有關「班級經營」與「教學素材」的事情。她第一階段認為低年級的孩子非常欠缺生活常規，家庭也沒有把應該教的規矩、禮節交給要來上學的孩子，所以安安老師會在課堂會班級及經營中不斷的「要求」孩子，雖然她會調整、交換使用較為柔性的「勸說」或是較為硬性的「規範」，但本質上對學生都是一種要求，要求學生改變從家中帶來的生活習慣，以適應學校的生活。而在有契機走進部落、認識部落以後，她明白自己原先的班級經營作法其實並不恰當，她只看見孩子所有需要改變的地方，而這些需要改變的地方，卻都是從孩子原生家庭中習慣、成長出來的根本，是屬於他們的一種「文化」；於是安安老師進行調整，在班級經營中建立更多的獎勵機制及明確的原則，改變要求的項目，化繁為簡，先從最基本的事情開始，根據孩子的家庭、當地的生活文化，進行自己教學、班級經營上的轉變。安安老師說：「我本來很不認同行為主義那種方式，就是表現好給獎勵，表現不好給處罰，我覺得是用講道理的就好；但我後來發現，孩子還小講那麼多根本聽不懂，而且家裡本來就沒有要求，我一直試圖去改變，家長跟學生也都很困擾。後來調整一下，發現他們需要那種大方向的指導，賞罰分明、原則明確、有架構可以依循的那種，孩子會比較願意聽。」

(20210320 電訪-02)

安安老師走進部落後，對社區環境、人群開始有認識基礎，對原來的認知進行改變與重新思考，以謙虛的心放下原先的成見與先入為主的認定；使原先認為較負面的部落形象開始動搖，因而安安老師說在價值觀念上她面臨些許的拉扯；在與自己的成長、求學背景相差甚遠的部落環境中，她努力學習不要帶著批判、評斷的眼光來看待部落的環境，而是希望自己能夠開始真正的理解、接納當地不一樣的生活文化。安安老師說：「我覺得最大的學習大概是謙虛吧，看到部落這些事情跟自己本來認知的有落差，自己心裡面產生的那些價值觀念的改變其實讓我很掙扎。」(20210305 面訪-11)

「看見轉變的可能性」是開啟安安老師調整的主要原因，學會用謙虛的態度，看待原先排斥、不熟悉的部落文化，開始調整自我的教學、工作行為，也影響到自身的價值觀、態度及思考，讓安安老師任教第二年開始嶄新的一個階段。

綜合上述，兩位部落嚮導出現的新契機，啟動轉變的可能性，讓在田田國小自我封閉的安安老師願意打開心胸，走進部落，放下原先成見告訴自己「其實沒有想像中那麼糟」，對部落人群、社區的認識漸漸解開 105 學年度安安老師心中堅固封閉的堡壘，讓她看見田田國小孩子成長的每一個家庭，以及這些家庭建構出的部落文化；更看見身為一位來自都市的偏鄉教師的思維盲點，以及放下身段認識當地文化所帶來的影響力。

## 二、調適 2—有文化差異的家人

安安老師與田田國小部落人群、環境「熟悉」，並從「過客」成為「家人」的調適中，有一些有趣的歷程可供探究。

首先，安安老師因為熱情部落婦女們的「八卦」而累積不少對部落的認識，這些「八卦主角」大多是田田國小學生的家庭成員，當安安老師自行駕車的旅途中，他們與安安老師主動搭話、聊天時，一切就都變得鮮活、親切起來了；接著，安安老師被邀請至學生家中用餐，讓「一般地區教師與偏鄉教師親師互動的差異性」從此處顯現出來，在偏鄉的場域中，安安老師的教師身分是更具深入性潛力的、更被學生家庭需要的，「被需要」與「被接納」的感覺，讓安安老師對田田國小教職工作產生一種強烈「歸屬感」，能從中得到心理層面的溫暖回饋與價值感；但是在文化層面上，安安老師仍然面臨種族、性別或習俗累積而成的差異，「漢人教師」像是一個標籤，標示著安安老師與當地人的不一樣，不過安安老師調適得宜，她認為這個情形是長久

以來偏鄉學校、地區「結構性」的問題，而非她單一教師的問題，因此不僅接受現象，也因著部落人群、環境氣氛所給予的歸屬感，而願意在自己的崗位上持續給予、付出，並針對上一階段的挫折與失落，做出相應的調整與轉變。

在訪談中問起安安老師從「過客」成為「家人」的標的性轉折是什麼？安安老師說：「從我開始自發性地學當地母語吧！」，原先她下班後都是獨自封閉地加班、自我獨處，但是從 106 學年度熟悉部落人群以後，安安老師為了克服當孩子們在學校以族語溝通時，與自己產生的隔閡；也為了融入當地文化習俗與人際交流，她自願跟著當地老一輩的婆婆們，學習泰雅族的賽考利克語，甚至為了更專精某些詞語的讀音與意義，安安老師還買語言課本自行研讀，並且報名、通過族語檢定考試。安安老師說：「我覺得沒變的是我要把自己做到好；變的是我學會用其他各種方式嘗試，去完成本來讓我很討厭、很排斥的事情。可能是自己的心態吧，有看到情況改變，所以我才願意留下來！」(20210305 面訪-09)

從安安老師的話以及第二階段情境改變中，我們可以看見她已經從原先不熟悉、陌生的工作中成長，不但熟悉工作內容、應對作法，對於備課、作業批改、班級經營以及教學策略等事項，能以更短的時間、更精準地觀察以及更精熟的教師知能來處理、解決；更能將下班時間用來學習新的語言，為自己在當地的工作、生活加分，將較於第一階段面臨的「衝擊」而言，安安老師也能將「問題」看成自我經驗提升的契機，願意從中做出調整、做新的嘗試；而相較於第一階段所遭受來自學校的教職員的非議與壓力，安安老師在對話中也表示自己「看見改變」，部分資深教師退休，加上些許新血教師的進駐，讓田田國小的校園組織氣氛稍往正向發展。

綜合上述，擁有獨當一面駕駛技術的新契機，驅車在崎嶇的產業道路上移動不再是一件令安安老師無法掌握的事；擔任偏鄉教師也不再是一次孤獨、

封閉的旅行；安安老師已能熟悉田田國小的工作項目，也有機會、時間在周邊的部落社區，感受自己被需要、被接納並用有許多暖新的回憶，雖然有些許累積的、結構性的文化差異存在，但仍不影響安安老師作為一位偏鄉教師的自我認同，漸漸從「過客」成為「家人」，願意留下來承擔更多的事。

### 三、調適 3—真心相待

本研究中，安安老師開始對田田國小以及自己偏鄉教師身分產生較正向的認同，並進行價值觀念的調整與想法上的轉變，即是從她「負責進行家訪」開始的，安安老師從家訪契機出現後，觀察、參與與反思學生的家庭教養活動，因而對偏鄉場域及自己從小生長的环境不再有明確的好壞之分，對事件的判斷也較能夠跳脫二元對立，並且用「心的」角度來看待工作、生活中的種種遭遇，而這當中有一些有趣的歷程可供我們探究。

在校園中，107 學年度的安安老師任教低年級，而這是她的第二屆低年級學生時，因此有前兩年的經驗後，加上轉換過後溫暖的心境，安安老師在實際教學時做出了一些「文化回應式的調整」。低年級數學科有一些題目敘述，會出現一些一部落地區較不常見的器物，例如：以「緞帶」長度或是以「行道樹」棵數，請學生做加減法的運算練習，而這類用品或用語在部落並不常見，安安老師告訴我她在教學時，因觀察到田田國小學生周遭的生活中較少接觸此類器物的經驗，會在佈題時先將題目中的「緞帶」改為「竹子」、「行道樹」改為學校門口的「櫻花樹」，安安老師說小小的調整就能讓學生原先沒有畫面感的題目敘述，從課堂中活起來，自己也能跟孩子們變得很有話聊。

如同真善美電影中，女教師以優美的歌聲帶著孩子在音樂中學習的歡樂場景，安安老師教學方法也做了類似的調整。因為要試圖教授孩子們不熟悉



的「英語」，安安老師希望讓課堂學生的學習效益更好，她利用自學的泰雅族語歌謠改編，將族語歌曲語英語單字結合，讓學生能在從小熟悉的旋律中加入刺激的遊戲，使學生自然地融入新的語言學習。與初到偏鄉的她相較，107 學年度的安安老師她屏棄原先根深柢固非優即劣的價值判斷，以更客觀、更成熟的新待人處事，以單純的初衷進行教育工作，並在與學生、家長、當地文化、同儕互動中不斷思辨、調整，107 學年度的安安老師已經是個足夠成熟的優秀教師了，也順利在田田國小服務達到當初公費教師綁定的三年期限，沒有愧對孩子，也不愧對自己。安安老師說：「當時覺得自己離開的話，第一個會覺得很捨不得這裡吧好像有感情了；第二個覺得我班的孩子很可憐，又要換老師，我們才剛漸漸上軌道；第三個覺得或許我還能做的更多吧，於是就決定待下來了，是自然而然間決定的。」(20210305 面訪-05)

以上三個簡單、卻又好不容易的理由，將公費服務年限期滿的安安老師留任於田田國小，與 105 學年度第一階段封閉又孤獨的心境判若兩人。安安老師的家訪行動帶來與部落人們關係的改變，從「教師」的身分開始，到成為被邀請入座認真款待的「重要賓客」，因頻繁相處而成為部落社區中熟識的「一份子」，再到能彼此分享心事、烤火取暖的「一家人」，至此安安老師與部落人群的關係是相互需要且緊密依靠的。也因為溫暖的歸屬感，安安老師在田田國小的教學工作、行政業務、日常生活及人際互動上都有較全面的進步，漸入佳境且游刃有餘。

綜合上述，進行家訪的契機開啟安安老師深入理解部落家庭教養活動的歷程，在工作中她觀察學習、調整自身的價值判斷，檢討自身帶有太多批判的思考，察覺身為一位偏鄉教師的能動性與著力點，著手位學生的學習、偏鄉的生活努力，與部落的人群共創許多美好的經驗與回憶，將自己視為田田國小周圍社區的「一份子」，以「真心相待」的態度，在公費服務年限屆滿後自然且自願地留任於田田國小，因為安安老師在這裡還有許多的想要完成

的未盡事宜。

## 參、小結

接續 105 學年度，一整年充滿負面、逃避、孤獨且無助的心境，106、107 學年度兩年是安安老師作為偏鄉教師的第二階段，是承先啟後，意義非凡的兩年，這兩年讓安安老師作為一位偏鄉教師的自我認同，由原先的「過客」轉變成為「家人」。

第二階段出現三個新的契機：「契機 1—出現部落嚮導」、「契機 2—獨當一面的駕駛技術」以及「契機 3—負責進行家訪」，包含 106 學年度帶著安安老師進行部落巡禮，認識社區、拉開新生活序幕的阿哲老師和熱情的阿娟姨，以及安安老師自己得以獨當一面的駕駛技術，能夠自主穩定的走進部落，熟悉人群，還有在家訪任務時的家庭教養觀察與價值觀念的轉變等等。每個新契機都帶給安安老師新的學習，以及對田田國小周遭社區嶄新的體悟，對此安安老師也產生相對應的態度與心境調適，並發展出許多工作與生活上的適應策略。

安安老師在第二階段出現三項主要調適歷程包含：「調適 1—其實沒想像中那麼糟」、「調適 2—有文化差異的家人」及「調適 3—真心相待」。描述安安老師從自認為是一位當地的過客到從日常互動建立起一家人的歸屬感，即使面臨文化、習俗上的差異，也不會因此認為自己是局外人，並且因為對當地的熟悉、喜愛的情感，進而對自身教師身分有價值感，願意在公費服務年限三年期滿後，自然而然且自動自願地持續留任田田國小。

107 學年度接近尾聲，孩子們放暑假以後與家人、朋友的笑聲與嘻鬧聲離學校的教師宿舍不遠；宿舍隔壁房間的同事提出邀約請安安老師一起烹煮晚餐；部落的陽光彷彿有香味，散發著清新好聞的味道，安安老師感受著這

些熟悉、愉快的聲響、氣息，想著暑假後的開學，班上可愛的孩子們就要升上二年級……。新竹縣田田國小安安老師的故事，未完待續。

### 第三節 任重而道遠

本節敘寫安安老師擔任偏鄉教師第三階段的相關經歷、心路歷程與身分認同之轉變。108 學年度安安老師續任田田國小分校二年級導師，109 學年度上學期接受田田國小校長邀請擔任「分校主任」；109 學年度下學期因應人事異動而至本校擔任「教導主任」。與第一、二階段相較，安安老師能以更精熟的教學及行政知能，應對校園中的工作事務，並受到校長與同事的信任與鼓勵，勇敢承擔「主管責任」，迎接嶄新的工作內容所帶來的考驗。因此，在這個階段中安安老師面臨許多行政工作所帶來的磨練，包含與不同立場的同事溝通協調、工作分配的技巧，以及承辦大型活動或面臨突發狀況的統籌與規劃能力，這些磨練使安安老師作為一位偏鄉教師的所經歷的心境轉折更加豐富，也影響其身分認同的轉變。

本節分三部分，第壹部分「行政的磨練」探討安安老師在田田國小任教第三階段，由導師轉任行政主管所承接的磨練，分別呈現安安老師面對行政業務上的「身分轉變」、「溝通協調」以及「突發狀況」時遭遇的情境與承接的磨練；第貳部分「不設限的未來」探討安安老師在三種類磨練出現時的相應轉變，依據磨練出現後安安老師的心境轉變與相應作為，分三個「調適歷程」進行論述，最後形成安安老師於教職生涯第三階段「任重而道遠」的情境狀態；第參部分為小結。各部分內容詳述如下：

#### 壹、行政的磨練

108 及 109 學年度是安安老師在教職生涯的第三階段，此部分描述她在新竹縣山區的偏鄉學校—田田國小，由原先擔任低年級班級導師，接任行政主管的兩個學年所經歷的三個主要磨練，分為：「磨練 1—身分的轉變」、「磨練 2—溝通協調的能力」以及「磨練 3—面對突發狀況」。以下進行三個磨練的分析與討論。

### 一、磨練 1—身分的轉變

安安老師在 108 學年度持續留任田田國小擔任二年級導師，是偏鄉教師第三階段的開端。當時的她已經擁有熟練的低年級教學功力，在 108 學年度上學期因應新課綱上路完成第一次公開授課，獲得不少肯定與受用的建議。但是其他少數同事對於公開授課的「新政策計畫」則頗有微詞，學校中仍然因為不同的教師立場，存在許多無法順利達到共識的任務。安安老師在表面上風平浪靜、穩定順利的二年級教學工作中，心中卻因為自己「身分的轉變」悄悄地掀起一些波瀾。

首先，因為 108 學年度是安安老師在田田國小非公費教師服務年限的第一年，其他與她同時期接受公費分發的偏鄉教師，在當時大多都已經調動回到令他們感覺較為熟悉、自在的都市學校任教，而同期進入田田國小的代理教師也都相繼離開往各自的人生道路前進，昔日戰友們的生涯規劃雖然是可以預期的，但在安安老師心中仍造成影響。她說：「雖然這不會讓我也想離開，但其實就是一種孤單的感受，戰友先離開不知道自己能不能繼續堅持下來。」(20210305 面訪-06)

不再受公費年限限制的事實，讓安安老師的生涯規劃有更多的選擇出現，其他同時期接受公費分發的教師，在其他的偏遠學校任教，幾乎皆回歸自己熟習的都市學校；昔日同期接受分發的公費教師群組中，大家會相互分享心

情、日常生活與想法的狀態，而 108 學年度以後就漸漸地安靜下來，這讓安安老師明白一件事情：「未來自己的教師生涯規劃，有更多選擇權了。」

(20210418 通訊-安)」，以上引文節錄自她與以往共同實習夥伴的 Line 群組中。安安老師先前受迫於公費教師年限，沒有思慮這方面的事情，只是一股腦地將熱情投入在這個曾經讓她很封閉、無助，卻又讓她重新建立起歸屬感，打從心裡喜歡的地方，但是從今以後或許要如同戰友們果斷決策，開始為自己的未來打算。

有更多選擇出現，安安老師的心境相對就不是那麼的安穩，她對學生、田田國小周邊部落喜愛的情感，以及對自己為田田國小努力嘗試更多可能的意願沒有改變；但是對自己生涯未來的想像、期許突然在當時變得開闊起來，很多事情也變得沒有那麼確定了，例如：「今年待完了，明年是不是繼續留下來呢？我是不是也該去完成一些人生該完成的事情呢？」，面對這些考量浮現時，安安老師說：「每次想到的時候，就會覺得自己不能這樣認輸逃跑，如果我要走也要漂亮的離開，像勵志電影一樣。想要做一些特別的什麼，純粹是跟自己過不去，結果就待到現在了。」(20210320 電訪-10)

而 109 學年度很快地到來，安安老師接收到校長強力的邀請，希望她擔任田田國小分校的主任，掌管分校的行政及教學業務，並與本校的業務互相配合協助。因為原本的分校主任申請調動離開田田國小，而校長認為分校中的所有教師，屬安安老師對校園熟悉度足夠、能力與特質都十分地被看好。安安老師在校長的邀請下，說出自己的想法：「雖然心裡不是沒有排斥，但是大家都不想做。不過覺得我也來這裡第五年了，跟大家蠻熟，可以試著承擔挑戰看看，不想讓大家覺得我是因為不想做而逃走的。」(20210320 電訪-10)

於是安安老師在田田國小任教的第五年，接任分校主任，是一次較重大且外顯的「身分轉變」，27 歲的安安老師直接從班級導師晉升成為主任，在

都市小學是不太會出現的情況，這是位處偏鄉的田田國小較為獨特的現象，因為教師員額編制不足，加師資上流動率高，行政與教學業務的承接與轉換往往來的又急又快，十足考驗著偏鄉教師的應變能力。接受考驗的安安老師把擔任分校主任看成一種自我磨練，希望自己在不同的教職身分中獲得更全面、完整的經驗，在不確定的教職生涯中，給自己更寬廣的眼界與更堅實的訓練。但是，面臨身分轉換真實發生時，安安老師說她最難過、最不舒服的感受是與學生的心理距離變得比較疏離，原來開朗活潑又熱情的孩子，會因為安安老師主任的身分而拉出距離感，有些事情就不願意和她分享了。她說：「或許是我自己也因為工作身分不同的緣故，給小孩的感覺也不一樣吧。但他們有些事會變得不願意和你分享，這讓我比較難過。」(20210320 電訪-11)

綜合上述，「不受公費教師服務期限限制」以及「由導師接任分校主任」這兩種身分上的轉變在 108、109 學年度這段期間發生，讓安安老師原先平穩、安定的心境掀起一些波瀾，也讓她發展出相應的調適作為。因此「身分的轉變」是安安老師在第三階段面臨的重要磨練，而面臨這個磨練時安安老師相應的心境、價值觀轉變將於本節第二部分進行討論。

## 二、磨練 2—溝通協調的能力

曾經擔任過行政職務的教師或許有感，處理「事情」的時候，「事」總是比「情」來的更明確、好處理。況且偏鄉學校的行政組織因為教師員額編制不足，除了主任是行政實缺以外，「組長」都是導師或課任教師兼任，沒有減課、沒有加給的非行政職缺。因此擔任主任的安安老師在分配行政業務時，情況常常是這樣的：「我都不太好意思叫他們做，雖然他們其實都會做，但我會很內疚，所以我連課表都自己排，妳有看過主任自己排課表的嗎？」(20210305 面訪-10)

安安老師是相對較年輕的老師，更是非常年輕的主任。在行政業務上若非安排、分配其他教職員分工，則是自己全部攬在身上費心、出力。有好長一段時間，為了將分校所有繁雜的行政業務上手、理出頭緒，安安老師又恢復一開始擔任教師每天加班至夜間，隔天仍然早起至校門口站崗迎接學生上學的作息，因此安安老師認真、負責任的態度大家都看在眼裡，她的表現與上一位剛離開的分校主任截然不同。

行政業務無可避免需要與同事、主管、各單位進行溝通協商，尤其是承辦大型活動與例行會議的時候。安安老師在過往觀察、被分派工作的經驗中，整理出自己做為主管時的一套處事標準，在大型活動籌備階段或例行會議前，需要分派任何工作給學校其他職員時，她都會私下與其先行確認而非在會議上直接指派，安安老師說自己不想給人一種高在上指使他人的感覺。

然而安安老師這樣的作法，需要花費相當多的時間精力，首先要梳理前手留下的工作資料，從中梳理過往的操作方式，若有不清楚或是疑慮之處需要請教資深教師或校長，不過有時不一定能找到明確的解答，接著安安老師需要先進行初步的構想規畫，並與需要協助的教職員進行溝通，針對可能出現衝突或爭議的地方進行協調。雖然如此一來耗費的時間成本相當可觀，時常讓安安老師覺得精疲力竭，但是她說：「行政就是這樣吧，看你是要花費事前溝通協調、做好功課的時間成本，還是要事後大家鬧得不愉快時，一個一個去道歉安撫的行政成本吧。」(20210305 面訪-10)「你有時候還是需要去安撫那些氣炸的同事，不然他們會一直抱怨然後都不做事，像在安撫生氣的小孩一樣，告訴她們這麼做的用意，跟他們分析利弊，真的很累，而且他們會無限鬼打牆。」(20210305 面訪-10)

安安老師著實將溝通協調視為自己擔任主官的一項磨練，確實的承受這些溝通協調所需花費的時間精力，也不願因為自己的方便、效率而造成同事之間的不愉快，她認為因為行政主管事前的溝通協調未臻完善，而導致的分

工問題都是可以避免的；也認為事後需要一個一個進行的道歉或安撫工作是不必要，卻有時不可避免的行政成本。

綜合上述，安安老師擔任主任時相對年輕，且不願因自己追求方便、效率而使他人有不好的工作感受，因此在統籌行政工作時多半是自己承擔較多的工作，且在他人需要協助時花費相當多的時間精力去完成溝通協調的任務。所以「溝通協調的能力」是安安老師在第三階段面臨的重要磨練，而面臨這個磨練時安安老師相應的心境、價值觀轉變將於本節第二部分進行討論。

### 三、磨練 3—面對突發狀況

「有時候，事情發生得太突然，沒有時間讓妳準備，就得硬著頭皮不得不去面對了。」，安安老師說 109 學年度接任行政職務以後，就有許多較大型且較棘手的突發狀況，需要靠著自己去下決定、部屬。在 109 學年度下學期，安安老師從原先田田國小分校主任職務調至本校擔任教導主任，前一位本校教導主任因為育嬰假，而無法完成下半學期的行政工作，與校長及學校各單位商議後，安安老師從下學期開始協助接任本校的教務與學務之行政業務，除了安安老師之外，本校還有另外一位主任—總務主任。她說：「下學期初的接任工作比較手忙腳亂一點，後來我覺得還好。其實是覺得就沒人了，不幫忙不行。(20210305 面訪-11)」

109 學年度寒假期間，因為本校原本的教導主任請育嬰假的突發狀況，安安老師忙碌於交接工作，片刻不得閒，除了需要將自己分校主任的工作交給接任的分校同事，也需要從本校的原教導主任手上完成工作移轉；因此，研究者在訪談中間起：「為什麼不讓要接分校主任的同事，到本校接任教導主任即可呢？這樣不是可以較單純地免去一次的交接工作嗎？」，安安老師給的答覆是本校的教導主任是比分校主任業務更繁重，更需要熱忱的職務，



相對難度更高，而且更重要的原因那位接任分校主任的同事沒有汽車也不會駕駛，無法勝任本校教導主任業務中需要頻繁上下山開會送件、拿物資以及載送學生的工作。因此在校長評估過後，希望由能力頗受肯定的安安老師接任。於是安安老師的 109 學年度行政工作像是在攀爬階梯似的，不斷往更艱難的職務挑戰自我，在突發狀況中展現堅毅穩定的能力挺身而出。

109 學年度下學期，接任本校教導主任以後，安安老師遭遇兩件較為重大的突發狀況，其一是「新冠肺炎」疫情嚴峻，校園防疫的壓力與因應相關政策的即時調整；其二是一名友好的同事一卓老師的突然死亡，造成在人力吃緊的偏鄉校園業務承擔壓力，或是情感層面的情緒反應甚鉅，以下分別引述安安老師在訪談時的話，說明兩件突發狀況所帶來的磨練。

有關第一件事情是：「疫情進到部落就完蛋了，這裡的醫療和生活機能根本頂不住，而且學校大多都是來自各縣市的老師，大家平常假日會往返自己外縣市的家，危險性是有的。我是覺得至少要做到要求每一個人，在學校一定要做好落實防疫的工作，我每天早上七點會站在學校門口，喊出入的學生、師長戴口罩，然後幫忙量體溫。學校要守好，不可以讓病毒從學校進來。」(20210320 電訪-06)

有關第二件事情是：「卓老師那天在宿舍突然覺得很不舒服，想說去醫院檢查一下身體，結果醫生竟然安排他緊急住院，隔兩天的晚上就宣布腦死，醫生找不到確切原因，再隔一天卓老師就走了。他很年輕，才 30 歲，平常會早起晨跑給大家印象就是身體超健康那種。很突然阿，大家都不能接受，升旗的時候宣布消息大家都哭了，我心裡非常難過。」(20210306 通訊-安)

109 學年度下學期身為本校教導主任的安安老師，尚未完全掌握自己的行政業務，卻面臨上述兩件棘手又使人備感壓力的突發狀況。在全台新冠肺炎疫情嚴峻的情況下，安安老師因教導主任業務而負責統籌與學務、教務、輔導相關工作，田田國小一切與防疫有關的因應作為都是由她全權規劃、協

調分工，：校園出入管制、學生用餐規定、衛生健康教育、疫情防治教育等，安安老師不願因為任何疏失而造成無法彌補的防疫破口，相對也承受許多的壓力與新增的業務量。

而同事一卓老師的離開更是非常令人難以接受的突發事件，在工作上考驗著身為主管的安安老師在教學師資遞補的安排效率與協調能力；在教育上考驗著安安老師與學生談及「生死」時的智慧；而在心境與價值觀念上，則影響著安安老師對自我人生的意義的思考。

綜合上述，安安老師在忙亂的 109 學年度中，勇於承擔挑戰，接受校長請託承接分校主任以及本校教導主任的行政主管職務，在新冠肺炎疫情嚴峻期間，因應政策即時更新校園防疫應變作為，整合資源與人力堅守校園積極抗疫；而在面對友好同事離世時，安安老師需強忍內心的悲痛，為所有後續事宜進行緊急的協調與安排，並調整好心情面對同樣悲傷的學生。所以「面對突發狀況」是安安老師在第三階段面臨的重要磨練，而面臨這個磨練時安安老師相應的心境、價值觀轉變將於本節第貳部分進行討論。

## 貳、不設限的未來

安安老師在嶄新的行政主管工作中面對身分轉變、溝通協調的行政成本以及突發狀況的考驗，上述三個磨練帶給安安老師不同的學習及轉變，她也因而發展出應對的想法、行為或心境上的調整。本節第二部分接續第一部分，論述的三個磨練對安安老師「不設限的未來」的「調適歷程」進行探討，分為：「調適 1—必經的成長」、「調適 2—成為一座橋樑」及「調適 3—做最好的準備最壞的打算」。每個磨練在安安老師的接收、解讀與轉化後，形成她教職生涯第三階段的心路歷程，影響著自身的行動與觀念的調適，和她身為一位偏鄉教師的身分認同。

## 一、調適 1—必經的成長

本節第一部分討論安安老師於 108、109 學年度面臨身分轉變，分別談及「不受公費教師服務期限限制」以及「由導師接任分校主任」的磨練。安安老師在身分轉變後的心路歷程分為行動及觀念上的調整，且心境的轉變受到自己的生涯規劃與性格特質影響，以下詳述之。

每位教師在教師身分背後，都先是一個「人」，無法因為工作身分而切斷生而為人的生活需求。在現今社會職業中，教職是相對穩定的工作型態，教師的生涯規劃往往是影響職務選擇的關鍵因素，包含：教師結婚生子需求、進修需要，或是教師的家庭照顧需求等。安安老師說當時決定在公費服務年限結束後續任田田國小的教師職業時，就已對自己生涯規劃進行些許思量。

安安老師 108 學年度時年齡是 27 歲，有一位固定交往的女性伴侶，因為是同志伴侶，安安老師和她的伴侶對於婚姻生子、成家立業的規劃沒有那麼明確的想法，與許多田田國小之前服務的教師，以結婚生子的規劃為原因下山的或轉換工作環境的情況不同。且在家庭方面，經過長期溝通與理性交流後，安安老師的家人們知道且認同她的感情狀態，給予安安老師及她的伴侶自主決定的空間與尊重，安安老師說：「我一直以來的想法是要去完成自己想要完成的事，我的工作對我很重要，而且她(安安老師的伴侶)也很尊重我在人生上的每一個抉擇，我的家人也蠻好的，很支持我，整體來說算是非常幸運的人吧！」(20210320 電訪-10)

由安安老師的敘述可知，相對於其它因為結婚、生小孩需求而離開田田國小下山的教師，她覺得目前「偏鄉教師的工作」是她人生中較為重要、想要完成的第一優先序位，與伴侶、家人也進行過相當理性的溝通，建立彼此在工作與感情發展、人生規劃上的相互尊重與共識。因此，在伴侶及家人沒

有給予壓力的情境下，當安安老師面臨教職工作身分上的轉換時，她可以依據「較單純的」條件來做出每一個決定，影響因素的範圍大多只在田田國小的工作環境當中，對此安安老師也認知到自己是相當幸運的「人」，她知道許多的同志伴侶和偏鄉教師相較於她的情況，沒有那麼多自由的選空間，或是在公費服務年限結束後因為沒有留任意願，所以不曾經過這方面的思慮考量。

先身而為「人」，而後為「師」。身而為人，安安老師的個性特質是非常鮮明、強烈的，她重感情、有責任感，不畏艱難與磨練，在大多數人選擇逃避與輕鬆的道路時，能夠因為認知到自己的幸運、富足給出體諒，更能以最少的情緒波動挺身付出；身而為「師」，安安老師以身作則、追求精進，在不同的教職身分中，展現自己逐漸成熟的教學與行政知能，重視每一件事情所帶來的學習，也希望自身的教師生涯是精彩、充實的，而非輕鬆寫意卻毫無建設性的。安安老師在社群平台中曾經寫下這樣一段話，是她面對每次磨練時非常好的寫照：「雖然我一天到晚靠杯我的工作，然後我還是一天到晚把時間精力都栽進去。」(20180905 社群-安)

綜合上述，在面對所有「身分的轉換」所帶來的磨練時，安安老師將之認為都是自己在教師生涯中「必經的挑戰」，她並非完全沒有怨懟或排斥，而是正視磨練來臨的成因，然後因為自身好強、不服輸的特質，安安老師會努力克服困境與戰勝挑戰，使自己逐漸茁壯成為一位可以「任重」的偏鄉教師。

## 二、調適 2—成為一座橋樑

本節第一部分討論安安老師於 108、109 學年度面臨擔任行政主管工作需要的溝通與協調能力的考驗，談及辦理工作分配與行政業務時「事前付出的

時間成本」以及「事後付出的行政成本」所消耗的個人時間與精力之磨練。安安老師在溝通協調上經歷的心路歷程分為行動及觀念上的調整，且心境的轉變受到她個人對於行政工作的價值與定義的影響，以下詳述之。

擔任、負責行政工作對於每位教師的意義不相同，有些教師非常排斥行政業務，認為那並不屬於教師專業的一環；有些教師認為行政業務對教學工作是一種干擾或額外的負擔；也有些教師認為行政是校園中的發令管理者、協調者、安排者或是堅強的後盾。從安安老師的任教經驗而言，她從教學第一線的導師，接任行政主管，在角色轉換中她自然明白學校組織中，行政端與教學端之間既「互助相依」又「互斥相對」的矛盾關係。因此在許多需要溝通協調的「磨練」時機出現時，安安老師展現她對行政與教學雙方的想法與價值在她的行為表現中。

例如在 108 學年度她擔任導師時協助學校行政完成公開授課的任務，而至 109 學年度下學期時她則因為接任教導主任，成未公開授課業務的主要負責人。許多資深教師對公開授課是非常排斥的，認為這是一項行政干擾教學的具體表現；許多代理教師對公開觀課也是不甚在乎的，認為這是一項不重要的、不相關的事情。而安安老師說：「他們的想法我其實都知道，但當你是業務負責人(教導主任)的時候，上面校長、長官有要求，你就要想辦法完成啊！有些老師抱怨歸抱怨，但他們還是會做，這時候就要安撫他們的情緒，給與同理、協助，讓她們覺得有出口，當行政就是一個橋樑吧，我花蠻多時間在溝通這些事情，大家後來大部分算是願意配合。」(20210320 電訪-07)

或許這也是當初校長請求安安老師擔任教導主任的原因，她身上展現的特質適合行政職務。安安老師在處理公開觀課行政業務時，充分站在教師與校長雙方立場上擔任中介橋樑的角色，橋樑的壓力不小，除了承受雙邊的期待，也被賦予達成不確定是否存在的共識的義務。雖然安安老師仍然在精熟行政技巧的過程中持續努力，但在「成為一座橋樑」的行政身分上，安安老

師在訪談時說明自己的的學習可以歸納為以下三點：「一、交辦事項前必須對內容有清楚透徹的了解。二、準確掌握行政上級和教師訴求、感受。三、針對雙方訴求感受，尋求可行的解方與可能的共識。」(20210305 電訪-08) 因此在種種需要溝通協調能力的情況出現時，田田國小已經漸漸地出現相當倚賴安安老師從中搭建橋樑的情形，大家對安安老師的信任與需要，也隨著她的成長愈趨深刻。

綜合上述，在面對所有行政主管所需「溝通協調能力」所帶來的磨練時，安安老師讓自己「成為一座橋樑」的調適歷程是吃力不討好，卻在校園中不可或缺的角色。安安老師在這當中展現自己對於教師行政職的正向價值觀念，並將之付諸行動，她展現身為偏鄉教師的身分認同是讓自身的善於理解、樂於承擔的「任重」特質，轉換成對田田國小的助益與效益。

### 三、調適 3—做最好的準備最壞的打算

本節第一部分討論安安老師於 108、109 學年度面臨一些「突發狀況」時所承受的磨練，包含：身為行政主管處理新冠肺炎疫情的學校應變措施，以及友好同事一卓老師的突然離世的工作、心情層面之轉折。安安老師在面對、處理突發狀況的心路歷程分為行動及觀念上的調整，且心境的轉變受到她個人對於行政工作的價值與定義的影響，以下詳述之。

面對全台新冠肺炎嚴峻的疫情，安安老師首先是擔心部落、擔心田田國小會「淪陷」，將自己視為是病毒守門員的角色，積極為抗疫投注心力與時間。具體做法除了依照主管單位來文辦理、公告相關規範與限制，更需要在田田國小周邊進行衛教與部屬相關防自措施。因為先前並沒有類似的高規格防疫作為、停課準備可以參考，安安老師在疫情爆發、各式資訊轟炸後，幾天內一直處在恐慌、忙亂、緊張且不知所措的狀態下，然後她某天突然想起

自己有許多國小現職工作的教師友人能夠取得一些可供參考資訊。首先，她在先前師培時期一起進行教育實習的網路群組，發送訊息詢問仍在台北市區工作的夥伴們，有關防疫措施在台北市相關學校的具體實施作為，並索取相關可用的資料，獲得參考作法的安安老師，像是迅速為自己的不知所措注入一劑安定劑，能在台北市幾間小學的防疫作法中整理出一些頭緒，開始擬定適合田田國小的防疫措施，採買、備齊防疫所需物資。接著，她與校長、分校主任及全校教職員召開多次防疫措施的相關規定，分配防疫工作及支援人力，再搭配自己身體力行的課間巡視、上放學的站崗，落實防疫工作，自己心中也終於能感到踏實，疫情期間最重要的認為是為學校及周邊的每一個生命進行守望及最好的預防。

不料，在疫情稍微趨緩的3月初，同事好友一卓老師的突然離世，像是一顆震撼彈，在安安老師的心中炸開。安安老師一邊協助卓老師在學校的工作銜接，另一方面也要協助卓老師的家人辦理他的後事，卓老師是隔代教養的孩子，看著卓老師年邁家人情緒潰堤、無法接受、灰心喪志，白髮人送黑髮人的悲哀，使安安老師感慨生命無常，也轉而開始反思自己的人生：「我也擔心哪一天我也這樣莫名其妙走了，我還沒有好好陪伴我的家人、愛人。那時突然好像每天努力用心工作都變得很多餘，會開始思索我人生中最重要的是什麼。」(20210320 電訪-11)

而學生面對卓老師以及家人死亡的方式，卻為安安老師帶來一些新的思維。田田國小學生聽到卓老師的死訊，在朝會升旗時哭成一團，真正地像是一個大家庭，為了一個「人」的離開，投入自己的不捨與難過的情緒。安安老師一方面難過，卻也認為這樣的場景難以在一般都市中的學校中出現，一方面為此感到窩心，心裡苦苦酸酸甜甜的感覺全混在一起了。

安安老師跟我分享有關「生死」的感悟，她說有位學生家裡的阿婆死去時舉辦了部落的葬禮，那是她第一次參加葬禮，而那位孩子面對死亡的態度

卻出乎她意料之外的「正向」，孩子掀開阿婆的棺木然後跟安安老師說：「老師，你要不要看阿婆？她的靈魂去天上了！」，安安老師說起當時那個孩子的反應所帶來的詫異與恐懼，現在於卓老師離去時回想起來，卻感覺格外親切，好像生命就是那樣無常的，人類即是如此渺小的；而無論是家人、師生之間的情感經營與日常互動，瞬間就變得無比珍貴、需要呵護了。在訪談中聽到這裡，研究者感觸亦相當深刻，於是問起這些「突發狀況」帶給安安老師最鮮明的感覺是什麼呢？安安老師說：「我現在沒有去設定自己什麼時候要完成什麼，要離開或是要留下來，都順其自然，每件事要做最好的準備但是也要有最壞的打算。」(20210320 電訪-12)

綜合上述，在面對所有「突發狀況」所帶來的磨練時，安安老師有許多即時性的情緒展現，卻能在她成熟、穩重的性格中快速穩住陣腳，持續面對每一天未知的生活。安安老師在突發狀況中展現自己對於田田國小強烈的責任感，以及對人類生命最真誠的叩問，並感謝「偏鄉教師」身分帶給她的所有情感與經驗，不對自己的未來生涯設限，並以「做最好的準備與最壞的打算」作結，我們可以看見她如此「任重而道遠」的偏鄉教師形象展現。

## 參、小結

承接 107 學年度第二階段美好的歸屬感，108、109 學年度是安安老師偏鄉教師生涯的第三階段，也是最接近現況的一個階段，她把田田國小與周遭部落的學生、人群當作是家人一般努力的守護著。由低年級導師接任「分校主任」以及「本校教導主任」的行政主管職務，在兩年間接受磨練而有長足、快速的成長，茁壯成為受到同事、長官、學生以及部落人群信任、倚靠的一位「偏鄉教師」，並在所有經歷當中擁有更豁達、開放、「任重而道遠」的價值態度。

本節中安安老師接任行政主管，所經歷的三個主要磨練，分為：「磨練 1—



身分的轉變」、「磨練 2—溝通協調的能力」以及「磨練 3—面對突發狀況」。三項磨練標記安安老師擔任偏鄉教師第三階段的成長歷程，當中出現許多關鍵事件，例如：接任難度較高的行政職位、主責棘手且繁複的行政業務、面對嚴峻疫情與同事死亡的突發狀況，並在各樣事件裡承擔緊急處理與決策的主要角色等，這些歷練讓安安老師可以「任重」的特質逐漸被自己與他人發掘，也將她對於「偏鄉教師」的工作價值與身分認同有新的發展與轉變。

本節第二部份針對上述三個磨練對安安老師「不設限的未來」的「調適歷程」進行探討，分別為：「調適 1—必經的成長」、「調適 2—成為一座橋樑」及「調適 3—做最好的準備最壞的打算」。描述安安老師在磨練中的心路歷程，包含觀念、行動的調整與發展出來的適應策略，並對應至她的人格特質、生涯規劃、教師認同以及對行政工作的價值與定義。安安老師在身分轉換時，正視磨練來臨的成因，然後因為自身好強、不服輸的特質，她會努力克服困境與戰勝挑戰；在面對行政職務所需「溝通協調能力」所帶來的磨練時，安安老師讓自己「成為一座橋樑」，讓自身的善於理解、樂於承擔的「任重」特質，轉換成對田田國小的助益與效益；在處理「突發狀況」時，能迅速穩住陣腳，沉著以對，「做最好的準備與最壞的打算」，讓我們看見她「任重而道遠」的偏鄉教師形象展現。

109 學年度接近尾聲，疫情的影響尚未削減，作為一位偏鄉教師，承擔教導主任的責任，安安老師的生涯仍有許多未知變數，她對自己未來不設限、樂於承擔、情感豐沛，認同自己身為一位任重而道遠的「偏鄉教師」，在新竹縣山區的田田國小擁有像家人一般的甜蜜歸屬感，以及支持她走得更遠的珍貴、難忘經歷。

#### 第四節 綜合討論

本節以偏鄉教師個案—安安老師的「自我身分認同」為主軸，統整其從疏離的「過客」，逐漸成為部落中的「家人」，並在教師工作能「任重而道遠」

的社會化歷程。本節將各階段社會化歷程內容，與過往文獻互動對話，以下分點討論之。

## 壹、偏鄉教師社會化歷程的發展與演變

從教師社會化理論中的「解釋論」基礎出發，許多學者都承認社會化中社會背景、結構、要素、制度或規範的作用，而研究重點是「主觀的參與者」的詮釋與感受。在上述三節描述中，「關鍵事件」的影響指當安安老師面臨偏鄉學校場域的「外在」影響條件，對安安老師的「內在」形成以上三節內容所討論的「衝擊」、「契機」以及「磨練」，並對安安老師的社會化歷程與身分認同造成不同階段性的影響及轉變。

高強華(1988)將教師社會化發展分三階段：「專業教育訓練之前階段」、「職業養成教育階段」，及「實際服務任教階段」。而王錦珍(1994)將實習教師的社會化歷程分四時期：「蜜月期」、「尋找適當教法期」、「危險期」、「擺渡期」。羅為聰(2013)則將國小代理代課教師社會化歷程分為三階段：「預期的社會化階段」、「調整適應階段」、「自我角色定位管理階段」。上述文獻針對「不同狀態」的教師社會化歷程依據不同內外因素，進行分期或階段劃分；雖然上述研究探討對象分別是正式教師、實習教師和代理教師，而本研究主要探究對象為「偏鄉教師」，但我們可以從中發現共通點都是，關注教師所處的制度環境、社會對教師角色的期待、教師個人因素，以及影響教師轉變的重要他人與關鍵事件。

依據時間遞移，本研究將 105 學年度任教偏鄉的安安老師教職第一階段關鍵事件，歸納為四項主要「現實的衝擊」，描述偏鄉教師懷抱著熱情與理想踏入教學情境，卻發現偏鄉教學環境的現實狀況與所抱持的理想差距過大(Brock & Grady, 1997; Gordon, 1991)，以及行政、其他資深教師的消極與不

作為態度（黃冠翰、吳典龍，2010）進而產生教學無力感（黃秀卿，2009），因此安安老師發展出一種獨善其身的「過客心態」，與過去研究偏鄉教育的相關研究結果不謀而合。

而 106、107 學年度任教偏鄉的教職第二階段關鍵事件，則歸納為三項主要「融入偏鄉學校—田田國小周遭部落生活的契機」，溫暖的新契機帶來歸屬感與認同感，使安安老師的過客心態逐漸淡化，被成為部落的「家人」的偏鄉教師認同所取代，願以自身的特質與力量奉獻偏鄉教育，看見自己的存在價值與行為動力，如何俊青（2017）指出偏鄉的教師是偏鄉學生的重要支柱，是偏鄉學童的重要啟蒙者，偏鄉教師需要與家長及部落人群建立正向關係，這也是在過去探討偏鄉教師與教師社會化議題研究中較少出現的部分。

接續 108、109 學年度任教偏鄉的教職第三階段關鍵事件，歸納為三項主要的「工作磨練」，敘述安安老師在任教偏鄉學校第四、五年時，純熟的教學技巧，與能升任行政職務的潛在特質備受校長與同事肯定，因此為她帶來更多自我成長的磨練。與過去研究指出：偏鄉教育不單單只是教育問題，偏鄉教師必須承擔更多的家庭教育或親職教育的責任，甚至是協助社區營造與經濟扶助的責任（White & Kline, 2012）的狀況十分類似。

師資是決定教學品質的關鍵因素，過去研究顯示偏鄉學校的師資需求往往無法被滿足，正式老師不想久留、儲備教師不願前往，代課師資的專業表現令人擔憂（李真文，2015），而本研究中安安老師在第三階段中，抱持對部落的責任感與歸屬感，願意挺身扛起更重大的職責，使自己不斷在磨練中成長，但是對於自身未來教師生涯方向與規劃採取不設限的態度，形成「任重而道遠」的偏鄉教師身分認同，是與大多數研究結果就不相同之處。

綜合上述討論，本研究與過去相關研究皆顯示：教師社會化歷程以關鍵事件與重要他人的出現來劃分階段。而偏鄉教師社會化歷程並非固定不變的結果，而是隨著時間遞移、遭遇的事件與情境而有所轉變，安安老師所遭遇

的現實衝擊與過去研究結果相似，卻因不同情境遭遇與個人特質交互作用，產生對偏鄉學校與周邊部落的歸屬與認同，進而發展出過去研究中較少出現的社會化歷程，願意留任偏鄉成為家人，並以任重而道遠的認同看待自身教職生涯。

## 貳、偏鄉教師社會化歷程中的適應策略

教師社會化是教師通過學習內化社會文化，而勝任社會所期待承擔的教育角色，並形成發展教師職業個性的連續過程 (Danziger, 1971)。而王錦珍 (1994)指出教師社會化是教師基於個人內在特質，與外界環境交互影響下，模仿他人思想、價值觀與行為的連續歷程，教師一方面內化社會文化需求，一方面調適自我，包含了解教師角色與接受環境與同儕的價值。在上述三階段中，「適應策略」指當安安老師面對上述關鍵事件與重要他人影響，產生的學習與行為調整所發展的相應轉變。偏鄉教師個案教師—安安老師的身分認同轉變，受到許多行動及價值觀念調適的「適應策略」影響。

無論考量教師採取的因應策略、生存策略或潛在教學，教師總是調適為主，而非追求卓越的工作，這樣的情況甚至不僅限於教室之內（陳淑敏、許殷宏，2008）。而陳幸仁（2008）指出教師及學校成員運用政治策略時，所預期達到目的略分為二：其一是透過政治策略影響他人，並改變他人的認知與行為；其二在於保護自身利益或目的免於受到傷害。上述文獻提及教師適應策略的發展原因主要為：透過學習及調適自我，以適應、克服教學及行政工作中的各種情境。而本研究關注偏鄉教師面對關鍵事件影響時，為求維持現狀、尋求解決之道或追求突破所發展的適應策略，與過去研究結果大致相符。

依據時間遞移，本研究中 105 學年度第一階段安安老師擔任初任偏鄉教

師，面對現實衝擊所產生的「適應策略」與過去 Woods (1990) 以及陳幸仁 (2008) 研究中較為消極負面的策略相符，包含：抱持對偏鄉學校與周遭部落的疏離與失望，以逃避、自我安慰、照表操課等自我麻痺與消極的方式維持工作與生活，形成一種「過客」心態的偏鄉教師身分認同。而 106、107 學年度第二階段是安安老師偏鄉教師生涯中重要的轉折期，她面對融入部落的新契機時，產生的「適應策略」讓安安老師敞開心房認識、熟悉且認同偏鄉場域與教師身分，「成為家人」且影響她行動與觀念的轉變，如同黃冠翰、吳典龍 (2010) 研究中指出偏鄉教師在改變困境的過程中，因應與調適方式包含：增加與學生相處的機會、深入了解學生所處的文化、接受各方意見並自我提升、相信自己對學生的影響力與學生未來改變的可能等較為積極正向的策略相似。接著 108、109 學年度第三階段，是安安老師偏鄉教師生涯中成長最顯著的階段，她面對接任更重大責任工作的種種磨練時，產生的「適應策略」使安安老師學習行政知能與技巧，並帶給她「不設限的未來」的教師身分認同，影響她行動與觀念的調適，對應至她的人格特質、生涯規劃、教師認同以及對行政工作的價值與定義，如同顏靜筠 (2015) 的研究指出教師身分認同包含著教師的知識、經驗、信念、價值以及行動的決定，每位教師各有獨特的身分認同，探索與了解教師身分認同的意義，最終到教師的教學實踐，找尋促發教師覺察與反省自身意識並且付諸行動的力量。

綜合上述討論，本研究與過去相關研究皆顯示：偏鄉教師因應心境與價值判斷，而發展不同的適應策略。因此偏鄉教師社會化歷程中的適應策略並非單一固定，而亦是隨著時間遞移、遭遇的事件與情境而有所轉變，安安老師的偏鄉教師社會化歷程中出現許多過去研究中提及的適應策略，包含消極負面以及積極正面兩種類型，且無論何種適應策略皆標示著安安老師當下個人內心的狀態與價值判斷，且影響著教師身分認同的形塑與發展。

### 參、偏鄉教師社會化歷程中的身分認同

馬華維（2008）指出教師社會化受學校、教師個人、同事支持與家長配合四方面因素影響。偏鄉教師個案—安安老師的社會化歷程，涵蓋由 105 學年度至 109 學年度五年的偏鄉服務經驗，依據所遭遇的「關鍵事件」，所產生相應學習與調適發而展出的「適應策略」，並影響其「偏鄉教師身分認同」。

邱憶惠、高忠增（2009）的研究中說明身分認同的相關定義，包含：一、自我認同 (self-identity) 指對於自己的持續瞭解與建構，是一種關於自己是誰，在社會上應占什麼樣的地位，將來準備成為什麼樣的人，以及怎樣努力成為理想中的人等一連串的感覺（劉金花，2003）；二、職業認同 (occupational identities) 是個人整體認同的一部分，不僅了解工作的性質與意義，且能表現敬業的精神（張春興，1983）；三、專業認同是教師對自己的專業表現所具有的意義之整體看法，內含教師的專業價值觀、知識體系、倫理守則、以及專業行為與目標（萬育維，1996）。本研究探討重點之一為偏鄉教師的身分認同，同時涉及上述文獻中提及的自我認同、職業認同以及專業認同，以較全面地看待偏鄉教師的社會化歷程。

依據時間遞移，105 學年初任偏鄉學校—田田國小，安安老師面臨現實與理想巨大落差的衝擊，她發展出各式主動或被動的、消極或積極的調整學習和適應策略，以「過客心態」維持教學與行政工作，麻木、麻痺地等待公費教師服務年限結束後調離，並以「過客」為此階段的偏鄉教師身分認同。於此階段，「過客」的身分認同內涵同時包含上述文獻定義中三項認同，安安老師對自身的了解與認知是一位偏鄉暫時的客人，且需要維持教師的專業倫理，秉持問心無愧的精神完成教學及行政工作。

而 106、107 學年度兩年為重要的轉折階段，安安老師擁有融入偏鄉場域的許多良好契機，敞開心胸走進偏鄉學校周遭的部落，由認識至熟悉進而

認同當地學生家庭、社區人群和部落文化，並發展的調整學習及適應策略使其能放下成見多元思考，與當地進行情感交流，獲得被需要的依賴與認同歸屬感，化為「從過客到家人」的偏鄉教師身分認同。於此階段，「家人」的身分認同內涵同時包含上述文獻定義中三項認同，安安老師認知到自己對偏鄉學校的愛與歸屬感，希望能與當地學生、居民培養互信互賴的關係，因此對自身的期許是成為部落的一分子，且在教師工作崗位中更加盡心盡力，尋找各種可行的調整作為，為偏鄉教育奉獻一己之長。

108、109 學年度接續上述溫暖熱血的情境，安安老師在公費師資服務年限結束後自願留任有歸屬感的偏鄉學校—田田國小，她經驗漸豐、教學技巧純熟，且勇於承擔責任、提升自我、接受磨練，發展的調整學習及適應策略使安安老師有相當完整、齊備的偏鄉教學與行政知能以應付所有艱難的挑戰，而且其偏鄉教師社會化歷程未完待續，她以「任重而道遠」的身份認同標示未來仍有各種不同的可能性。於此階段，「任重而道遠」的身分認同內涵同時包含上述文獻定義中三項認同，安安老師取得家人、同性伴侶對自己職涯規劃的全力支持，卻也認知生命無常，因此懷抱著對偏鄉教育工作的重視，在職業及專業認同中追求各項知能、技能的精益求精，但自我認同中不對未來設限，對偏鄉教職是否留任與未來生涯發展持順其自然的態度，面對未知的未來。而安安老師目前的教師身分認同與 Hall、Johnson 和 Bowman (1995) 提出的見解相符，認為教師社會化並非逐步向前的歷程，而是在教師不同生涯階段中以螺旋式上升，指出教師在各階段不斷重複地接觸到「教學想像」、「師生關係」、「教學實踐」、「環境現實」、「身分認同」與「自我反思」這六項命題。

綜合上述討論，本研究與過去相關研究皆顯示：偏鄉教師社會化是持續發展的動態歷程，並影響教師身分認同的轉變。因此偏鄉教師社會化歷程並非固定不變的線性歷程，而是隨著時間遞移、遭遇的事件與情境而有所轉變，

因此安安老師的偏鄉教師社會化歷程與身分認同的影響互為主客體，在其偏鄉教師生涯中有重要的、決定性的影響力。





## 第五章 研究結論與省思

本研究目的為探究偏鄉教師面臨哪些關鍵事件，如何調整與適應、習得哪些知識、技能與態度價值，以及身份認同如何產生轉變。本章旨在歸納前述研究發現與討論，形成統整性結論，並依據研究執行與發現提出省思。本章第一節為研究結論，第二節為研究啟示，第三節為研究者省思。

### 第一節 研究結論

本研究以一位新竹縣山區偏鄉國小教師—安安老師為研究參與者，其接受 105 學年度偏鄉公費教師分發，任教至 109 學年度止，期滿五年。本研究以深度訪談為主，輔以研究參與者提供之相關文件、平台進行資料蒐集，接週分析、整理，根據教師社會化「解釋論」基礎，歸納出以下四點結論，分述如下：

#### 壹、關鍵事件對社會化歷程的影響至關重要

偏鄉教師職涯中以「關鍵事件」的出現，作為社會化歷程中每個階段的主軸，以安安老師為例，闡述偏鄉教師社會化歷程中之關鍵事件：

首先是偏鄉學校與原先適應的環境、文化、教養信念與價值觀念的落差衝擊，偏鄉初任教師帶著熱血的理想，面對許多無力改變的現實，以自身青澀、雉拙且不確定的教師知能，在陌生的偏鄉場域摸索教學、行政、生活與人際互動，卻因追求積極、理想的工作態度，使自身的教師角色顯得突兀或與當地格格不入，甚至陷入低谷遞出辭呈。可見偏鄉教師社會化歷程第一階段中以「關鍵事件—各項現實的衝擊」為主軸，轉變為內心的壓力與無助，形成疏離的過客心態與較黑暗的心境。

接著是自駕技術的熟練以及負責家訪任務的契機，將過客心態扭轉過來，像撥開烏雲的暖陽，經由自駕社區巡禮、家訪活動的契機使偏鄉教師開始認識、熟悉甚至認同偏鄉學生家庭、環境與部落文化的機會，承接住偏鄉教師的孤單無助，透過情感交流互動的基礎，建立與都市一般學校不同的師生、親師之間彼此互信互賴，無論在學校工作或部落社區生活中，偏鄉教師的角色較一般教師需要承擔更多的家庭職責，卻也因此與學生家庭、部落人群發展出更深刻的關係。可見偏鄉教師社會化歷程第二階段中，以「關鍵事件—融入當地的契機」為主軸，因為被需要與歸屬感產生，而真正成為部落社區中的一分子，形成偏鄉教師較難得出現的情況：由過客變為家人，並因此願意持續留任偏鄉。

最後，偏鄉教師面臨擔任偏鄉學校行政主管的工作考驗與磨練，在身分轉換之際，生涯規劃得到家人支持與同性伴侶的認同，並將自身偏鄉教師工作看得十分重要，因此樂意承擔、自我提升，留任偏鄉五年之久，挺身扛起決策與領導責任。可見偏鄉教師社會化歷程第三階段中，以「關鍵事件—行政工作的磨練」為主軸，在疫情嚴峻與人生無常的現況下，抱持身為一位任重而道遠的偏鄉教師的自覺，對自身未來採不設限的態度，以工作充實自我且平心自然面臨未知的挑戰。

因此，偏鄉教師社會化經歷「現實的衝擊」、「融入當地的契機」，以及「行政工作的磨練」三項關鍵事件影響，形成各階段社會化的主軸。綜合上述，可歸納本研究第一項結論：關鍵事件對偏鄉教師社會化歷程的影響至關重要。

## 貳、同儕是帶領偏鄉教師積極適應的重要他人

偏鄉教師初到偏鄉學校時對當地環境、人群以及文化皆十分陌生，且常

因原先生長環境與偏鄉地區的生活空間、習俗內涵、學校組織氣氛，以及家庭教養模式等各方面的「文化差異」而產生強烈的被排除感，在生活及工作中的格格不入且無所適從，使初任偏鄉教師在心中累積失落無助、孤單封閉的負面情緒，造成多數偏鄉教師在可提出調動申請時毫不猶豫地離開偏鄉學校，而成為貨真價實的「過客」。

本研究中，第一年擔任偏鄉初任教師時期，是安安老師社會化歷程中較陰霾、黑暗的階段，單單靠著自己的堅持與轉化，仍無法克服文化落差所帶來的強大失落，因此亦使其產生強烈的調動念頭。但是，在第二階段中因為職務異動，偏鄉學校新進兩位熱情且熟悉當地的同事，成為安安老師偏鄉教師職涯中的「重要他人」，帶著安安老師進行部落巡禮，聽她分享想法及心事，打破原先封閉的堡壘，帶領孤獨的偏鄉教師走進部落、走向人群，以社會性的情感支持為安安老師掃除陰鬱與孤獨，使她能夠以有溫度的角度來看待自身工作、生活的環境，除了偏鄉教師身分之外也感受真實在偏鄉活著、與學生家庭、部落人群交流的溫暖與樂趣，使安安老師對當地產生歸屬、成為部落中一份子，並開啟往後對偏鄉學校、學生學習、教學與行政工作的各式調整做法以及持續任教服務的可能性。

倘若，沒有兩位學校同儕的出現成為安安老師社會化歷程的重要他人，安安老師理當依照原先規劃，在三年的公費教師服務年限結束後，申請調動回鄉，將與一般多數偏鄉教師一樣成為當地的一介過客；而偏鄉工作的回憶可能亦會成為她心中不願回首、較黯淡的經歷。

因此，偏鄉教師身邊的重要他人出現時機與相關作為，對其社會化歷程有著決定性的影響。綜合上述，可歸納本研究第二項結論：同儕是帶領偏鄉教師積極適應的重要他人。

### 參、適應策略由消極漸趨積極而至彈性運用

偏鄉教師面臨外在條件之關鍵事件與重要他人所帶來的影響時，內在狀態也會產生相應的調整、學習並發展出不同適應策略，使自身能克服、維持或改變眼前的狀態，而適應策略依據偏鄉教師的個人特質、所處情境、情緒波瀾等，可大致分為「被動消極」與「主動積極」的兩類型策略。

首先，當初任偏鄉教師遭遇學校教學、行政、生活與人際互動的現實衝擊時，往往會以「過客」心態產生逃避、自我安慰、照表操課等「被動消極」的適應策略，企圖麻痺自我來維持工作與生活，且決定在公費師資服務年限三年結束以後，就申請調動離開偏鄉學校。接著，隨著新的融入契機出現，偏鄉教師的心態與想法產生相應改變，由溫暖的歸屬感與被需要的甜蜜，對偏鄉學校與周邊部落人群產生如同「家人」的情感與依賴，站在情感基礎與偏鄉環境的熟悉理解改變原先帶有批判性的價值判斷，無論在學校工作或是下班生活皆發展出較「主動積極」的適應策略，包含：「增加與學生相處的機會」、「深入了解學生所處的文化」、「接受各方意見並自我提升」、「相信自己對學生的影響力與學生未來改變的可能」等。最後，當偏鄉教師願意深耕當地、承擔行政職務時，則仰賴教師對偏鄉學校背景、教職員特質的理解與負責任的特質，以較成熟、圓融的處事之道面對行政磨練與突發狀況，此時發展出的適應策略也較為多元，包含：「正向思考」、「說理」、「協商」、「順從」、「超前部屬」、「掌握全貌」等，兼具「被動消極」與「主動積極」的適應策略，視當時情況而彈性運用。

偏鄉教師的適應策略分消極與積極兩類，因應教師心境與價值判斷而調整與轉變，綜合上述，可歸納本研究第三項結論：偏鄉教師發展的適應策略由消極漸趨積極而至彈性運用。

#### 肆、偏鄉教師的身分認同由過客成為家人是克服文化落差的適應歷程

偏鄉教師在社會化歷程的各個階段，面對不同的關鍵事件影響，出現相應調整與學習，形成積極或消極的適應策略，並展現於其偏鄉教師身分認同「由過客成為家人」的轉變當中。本研究中，偏鄉教師的身分認同從初任時期，遭受現實衝擊而抱持的「過客」心態，至轉變期融入偏鄉環境的新契機出現由過客變「家人」，最後至漸趨穩定對自身未來採不設限的態度，「任重而道遠」且順其自然面臨未知的挑戰。

相較於功能論將社會化視為「符合社會期望」的線性、目標導向的歷程；本研究對偏鄉教師社會化歷程採「解釋論」觀點，將之視為教師內在因素與外在因素交互影響的動態歷程，認為偏鄉教師社會化歷程有「主觀解釋性與延續發展可能性」。偏鄉教師對自己的身分認同是一種主觀詮釋，而本研究中影響安安老師身分認同由過客至家人，最關鍵的原因即是她面對「文化觀念落差」時的心境與態度；初至偏鄉場域時，無論是教學工作、學校組織或周邊部落環境、人群，都使安安老師看不慣、不適應、感到格格不入、使不上力，並與資深同事、學生等生活中頻繁接觸的人，因為價值判斷、思維模式、生活慣習的斷層，而產生隔閡；直至重要他人以及使其融入偏鄉環境的新契機出現後，安安老師對當地的文化觀念落差，才逐漸因為接觸、認識、理解而縮小，而這當中的重要是，安安老師願意放下原先批判性的成見、以多元理解帶入偏鄉場域的轉變。

因此我們可以看見，偏鄉教師的身分認同是主觀性的詮釋，因應教師當時對當地文化的適應程度而有所調整與轉變。綜合上述，可歸納本研究第四項結論：偏鄉教師身分認同由過客成為家人，是克服文化落差的適應歷程。

## 第二節 研究建議

本研究依據研究發現與研究結論提出以下兩點研究建議，以供後續相關研究或偏鄉教育政策方向有更多的參照與思量。

### 壹、「重要他人的社會性情感支持」突顯出「建立偏鄉教師支持系統」的重要性

本研究中偏鄉教師個案於社會化第二階段，因為受到重要他人一同儕的社會性情感支持，而能從憂鬱封閉的陰霾中走進部落，認識當地人群、熟悉原住民習俗，開啟一連串的轉變由過客心態邁向就光明的心境，因為溫暖的歸屬感而成為樂於付出的家人。

研究者認為一位偏鄉教師在新的偏鄉工作環境初來乍到時，因為人生地不熟著實較難以靠自身力量戰勝適應上的種種困境，加上生活文化上的落差，更加深格格不入與孤立封閉的現象。如同本研究中提及部落嚮導、重要他人，在研究參與者心境黯淡、失落時適時出現，以自然而然的方式提供其需要的協助，給予不著痕跡、無利害關係的陪伴支持與思想交流，透過真誠而溫暖的人際互動帶來歸屬感與安全感，讓偏鄉教師在適應過程中彷彿看見曙光，擁有更良好的適應狀態。

因此，倘若能在偏鄉教師的任教之初，給予其相似於本研究中提及的重要他人之角色的系統性支持，或許能在偏鄉師資短缺、師資流動性高的問題上提供一些解方；惟研究者認為，建立偏鄉教師支持系統雖為可行之舉，但是在實行層面上，應注意不要使支持系統的運作模式流於形式，例如：繁複的行政程序、表格的填報、成果的產出等等。應著重如何使偏鄉教師能夠以自然、自在的模式融入環境與人群。

綜合上述內容，本研究建議第一點：「重要他人的社會性情感支持」突顯出「建立偏鄉教師支持系統」的重要性，提供未來相關研究或政策參考。

## 貳、師培機構需要為教師裝備與偏鄉實際情況更為相符的認知與技能

本研究第一階段中，研究參與者安安老師由師培機構畢業，接受公費師資分發至偏鄉學校任教，卻面臨一連串偏鄉現實衝擊，並度過相當艱難、失落的初任生涯。初任時期，安安老師發現大學於師培機構接受的師資培育內容，遠不如教學現場迫切需要的認知與技能，讓她必須重新解構原先腦袋中的理論知識，再依靠自身實地觀察、學習去重建一套適用於偏鄉場域的教學方法、行政知能與生活模式。

研究者認為偏鄉教育有其獨特性，與都市學校的脈絡大有不同，都市學校注重新興教學法的靈活運用，重視學生學業成績的表現，亦追求升學導向的應試策略，都市學校中各領域教學、特教系統、輔導諮商業務及各行政部門的分工亦較為明確；而在本研究中，偏鄉學校學生學習型態、當地職業與父母親價值觀念，則大幅度影響偏鄉教師的工作情境，加上因教師員額分配有限，偏鄉學校行政組織分工較不明確，一位偏鄉教師通常皆身兼數職以致分身乏術。如同本研究參與者安安老師任教偏鄉的第一階段，她在偏鄉學校的工作、生活皆因與都市學校落差太大，而出現適應不良的狀況。

因此，倘若能為畢業後將進入偏鄉任教的「準偏鄉教師」，裝備更多對於未來任教場域的認知與技能，則能給予教師實戰時更實質的幫助與效益。例如：在大學師資培育階段邀請偏鄉現職教師現身說法，傳承相關實際經驗與偏鄉教育實況；或是透過與偏鄉小學端接洽的實地課程，由師培機構教授帶領師培生深入偏鄉學校，為偏鄉學生發展課程並實際進行教學，再輔以滾動式修正等方式，來降低初任教師進入偏鄉場域後所遭受的現實衝擊，讓教師進入偏鄉學校後的價值觀念銜接與教學實施能更加順暢，也能在偏鄉師資短缺、師資流動頻繁等問題中給予可行的解方。

綜合上述，本研究建議第二點：師培機構需要「為教師裝備與偏鄉實

際情況更為相符的認知與技能」，提供未來相關研究或政策參考。

### 第三節 研究省思

這項研究開端於我對偏鄉教育的好奇與偏鄉教師處境的在意，在尚未深入偏鄉學校、偏鄉教師工作與生活之前，訊息來源大多是勵志的偏鄉教師電影，與過去數據化的研究。展開訪談與研究之前，我抱持熱血興奮的態度，希望能從研究參與者身上，看到年輕教師翻轉偏鄉教育劣勢的成長歷程。而研究終於完成時，除了使我對偏鄉學校、教育、教師的樣貌有更深刻的掌握，更讓我體悟：在崇高理想與社會期待之外，身為一位偏鄉教師之前先身而為人。這樣的體悟或許能更貼近真實地看待偏鄉教師社會化歷程與相關議題，以下分列三點進行相關省思。

#### 壹、偏鄉教師社會化歷程艱辛主要原因是：面臨文化差異而導致的觀念落差

研究進行中，安安老師的真誠、坦率帶給我突破性的思考，打破對偏鄉教師既定的想像。受勵志電影影響，印象中的偏鄉教師都是從黑暗沉重、困頓混亂的工作情況中，靠著對教師志業的責任感、使命感，為學生學習、偏鄉教育帶來光亮與希望，並成為社會推崇、景仰的英雄人物。安安老師的偏鄉教師歷程，若是簡化來看，大致上亦是如此；但是，在研究進行中有一些令人驚豔的誠摯分享，使我看見偏鄉教師的社會化並非如數學公式般單一、線性的歷程，例如談及面臨挫折產生的情緒與行為黑暗面、因文化差異被視為局外人的錯愕、與同志伴侶和家人談論生涯規劃的認真，以及並非立志長久留任偏鄉的真實吐露。

其中偏鄉學校及其周邊的泰雅族部落，因為文化上的落差與隔閡，起初帶給安安老師許多融入上的挫敗感，種種艱辛的感受來源，大多可以歸納至



異鄉遊子的孤獨、無所適從的文化落差與價值斷層，如同交換學生至異國求學，或是新移民至本國求職時，所遭遇的文化、語言、習俗與價值的不適應感受，無從宣洩也無人理解，而那種格格不入的感受是無所遁逃，且不斷延續的。即便安安老師沒有出國，但是面臨偏鄉與原鄉的文化觀念落差，所帶來的挑戰亦有異曲同工之妙，且同樣十分艱鉅。身而為人，都需要情感層面的支持，尤其是在陌生、孤單的時候。

未曾有親身經驗的教師，或許無法理解當中的艱困與無助，感謝安安老師的真摯分享，讓偏鄉教師的困境被更真實的描摹出來，讓我看見因為文化不連續而使身心遭受的壓力與衝擊是如此具體，且需要被適時地接住與同理。而在第二階段同儕重要他人的出現，掃除安安老師第一階段的陰霾，帶領她走向較光明的狀態，更從中彰顯給予初任偏鄉教師「社會性支持」的重要性及必要性，亦或許是未來偏鄉公費師資政策或偏鄉代理教師制度可以再深入探究、研議方向。

## 貳、偏鄉教師自願留任、持續付出的關鍵不是犧牲奉獻，而是家人般的歸屬感

在研究中，安安老師帶領我看見一位偏鄉教師從初任的青澀無助，到五年後的成熟自主，當中受到許多關鍵事件、重要他人的交互影響，進而做出調整、學習，發展出積極正向與消極負面兩種類型的適應策略，並由複雜、多變甚至是反覆的心路歷程，不斷影響其教師身分認同的轉換，構成其五年精彩、未完待續的社會化歷程。

而與電影中的偏鄉教師英雄形象相較，在本研究中安安老師以不凡的經歷，刻畫出平凡真實的偏鄉教師日常，以認真負責的個人特質、真實的情緒和不服輸的精神，面對偏鄉學校與周邊部落環境，放下原初從都市學校帶來二元對立、批判性的想法，不再著重以學業成績、特色教學等表面效度，來

翻轉偏鄉教育的弱勢處境；而是切身地認知在偏鄉地區大多數學生家庭，要維持生活、平安健康已經是那麼不容易，並非主張學生學習努力認真、積極向上就能翻轉的結構性議題，亦是身為偏鄉教師要如實面對的巨大課題與價值信念考驗。

教師在身為偏鄉教師之前，先身而為人；活生生的人，無可避免地在生活中需要真實地面對環境、社會結構的各種限制，唯有真的深入偏相當地的生活，真實地懂得每個家庭背後、未來的困境與挑戰，才能真的放下成見，以有溫度的理解看待所謂的現實；才能在工作之餘投入感情，把偏鄉教師的身分看作是一種日常，而非一年、三年的形象包裝；才能在人與人的互動中，將偏鄉教師視為當地的一份子、家人。因為安安老師並非將偏鄉教師視為一種施捨、奉獻的英雄角色，而是將部落中的人們視為家人，因此不會去計較付出的多寡與回報的比例，她在意的是自己做的夠不夠好、孩子得到什麼學習、自己是否從中更加成長。

### 參、應從更多元的觀點看待本研究成功適應的偏鄉教師個案之研究結果

本研究參與者安安老師的五年偏鄉教師社會化歷程，呈現正向的發展結果，她不僅留任偏鄉，甚至承擔更重大的行政職責，看似已經戰勝一切困難的考驗。但是，綜觀所有偏鄉教師的案例，適應不良或是放棄適應的案例亦不在少數，又或許我們可以說非正向的偏鄉教師案例才是多數、才是常態。因此完成研究結果撰寫後，研究者對於案例成功的原因進行更深層的省思，悟出一些不同角度切入事件的觀點：本研究中安安老師的適應、社會化歷程，以解釋論而言她成功貫徹自我的教育信念、克服偏鄉場域的種種挑戰，在當地得以展現自我專業，發揮所長；倘若我們由批判論或功能論等較宏觀的解度切入事件，思考的脈絡或許就會全然不同了。

批判論中強調「權力鬥爭」與「衝突的必要性」，本研究參與者的社會化歷程適應狀態中，適應不良與適應良好的情形，在批判論觀點中皆可被視為學校組織內部的權力鬥爭之延伸狀態，安安老師在 108、109 學年度擔任行政主管，從解釋論而言或許是個案教師的成功適應論證；換個角度，由批判論觀點切入，即可能成為個案教師在偏鄉學校成功「掌權」，享有支配與控制能力的後果，因而導致其在心理狀態上能感覺較為舒坦。

然而，從功能論的角度切入，偏鄉師資問題源自於社會結構分工的不妥善，各部門未針對其負責的業務進行妥善的溝通與協調，導致偏鄉教職工作勞逸不均、教育品質良莠不齊等結果。而安安老師的成功案例，在解釋論中可視為她貫徹教師專業之信念、努力調適學習，為偏鄉教學、行政找到可行之出路；但在功能論中，則會被視為一種較為理所當然的教師社會化歷程，因為不論服務地域，每位教師都是如此被社會期待且需要的。

綜合上述，教育的意義之於每位教師不盡相同，安安老師的偏鄉經驗帶給我種種思考，轉化為完成研究的養分，使偏鄉教師的社會化歷程與偏鄉教育場域能被更豐富、更細緻的詮釋，更讓不同生命歷程的教師有相互參照、對話的契機。本研究作為我個人在學術階段的成長歷程，亦為當初的研究動機提供解答，也為同樣身為教師的我看待教育議題時，開拓更寬廣、全面的視野，實為榮幸之至。

## 參考文獻

### 【中文部分】

- 王秋絨 (1987)。教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義。師大書苑。
- 王秋絨 (1991)。教師專業社會化理論在教育實習設計上的蘊義。師大書苑。
- 王錦珍 (1994)。國中實習生社會化之俗民誌研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所。
- 王金國、張臺隆 (2015)。遠距協助偏遠學校教師之進修。臺灣教育評論月刊，4 (8)，99-101。
- 王彥喬 (2014)。別再撒錢了!台灣偏鄉教育的問題在「人」。http://www.storm.mg/article/34165
- 王韻齡 (民 106 年 10 月 24 日)。偏鄉教育法是否能為偏鄉留住好老師。親子天下。<https://www.parenting.com.tw/article/5075386/>
- 王慧蘭 (2017)。偏鄉與弱勢?法規鬆綁、空間治理與教育創新的能。教育研究集刊，63 (1)，109-119。
- 牟嘉瑩 和 楊子嫻 (2016)。點亮教育的 [心] 燈火—偏鄉教育。臺灣教育評論月刊，5 (2)，4-6。
- 宋挺美 (2010)。開啟偏鄉學童的學習新視窗—讀報教育在臺北縣一所國小實施之行動研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班。
- 呂玟霖 (2016)。淺談偏鄉學校教師人力的困境與突破。臺灣教育評論月刊，5

(2), 26-28。

何俊青 (2017)。偏鄉教育問題的迷思。臺灣教育評論月刊, 6 (9), 15-19。

李俐穎 (2009)。駐足的過客—國小代理教師社會化歷程之探究。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育所。

吳慎慎 (2002)。教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學社會教育研究所。

兒童福利聯盟文教基金會 (2016)。台灣學童城鄉差距調查報告。

[https://www.children.org.tw/news/activity\\_detail/1692](https://www.children.org.tw/news/activity_detail/1692)

林清江 (1977)。從社會化歷程論各級教育的重點。國立臺灣師範大學教育研究所集刊, 19, 109-128。

林金定、嚴嘉楓、陳美花 (2005)。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。身心障礙研究季刊, 3 (2), 122-136。

林秀姿 (民 104 年 10 月 24 日)。三根亂棒 打跑偏鄉老師。聯合報。

<https://vision.udn.com/vision/story/8253/997046>

周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。高等教育。

邱憶惠、高忠增 (2009)。成爲一位幼教教師：教師認同之敘說探究。臺南科大學報 (人文管理), 28, 155-175。

胡瑜秦 (2020)。載浮載沉於行政海—偏遠國小初任教師適應學校歷程之探究。(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所。

高強華 (1988)。從教師社會化論師資培育的革新。國立編譯館, 17 (7), 283-298。

- 陳向明 (2002)。社會科學質的研究。五南圖書出版股份有限公司。
- 陳幸仁 (2008)。學校組織行為之微觀政治探究。教育理論與實踐學刊，17，1-25。
- 陳秀玲 (2012)。六位已婚國小女性校長的社會化歷程研究 (未出版之博士論文)。國立中正大學教育學研究所。
- 陳淑敏、許殷宏 (2008)。隱喻和幕後：談教師教學工作的性質與生存策略。中等教育，59 (3)，144-155。
- 陳榮政 (2017)。日常生活的社會學 (頁 68-79)。學富文化。
- 陳怡靖、鄭耀男 (2000)。臺灣地區教育階層化之變遷—檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在臺灣的適用性。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，10 (3)，416-434。
- 莊勝義 (2009)。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。教育與多元文化研究，1，17-56。
- 莊正平 (2015)。體育代理教師社會化歷程之敘說探究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學體育學系研究所。
- 翁芳怡 (2012)。國中初任代理教師社會化之微觀政治研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學教育學研究所。
- 郭丁葵 (2004)。教師圖像—教師社會學研究。復文書局。
- 黃秀卿 (2009)。偏遠弱勢學童的教與學-以語文教學為例。

<http://www.edu.tw/~society/ej/77/77-24.htm>

黃冠翰、吳典龍 (2010)。焦點三百學校教師之教學困境與因應。《東海教育評論》，4，127-146。

黃嘉莉 (2008)。教師專業制度的社會學分析。《師大學報：教育類》，53(3)，125-151。

黃元彥、劉旨峯、黃瓊葦 (2012)。參與線上課業輔導之敘說探究：弱勢學生，偏鄉教育，線上課輔之經驗省思。《國立臺灣科技大學人文社會學報》，8(3)，189-216。

楊雅妃 (2012)。偏鄉小學教師文化樣貌之研究——新北市一所偏鄉學校個案 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所。

馬華維 (2008)。教師社會化過程的影響因素結構探討。《應用心理學》，14(2)，173-179。

張雅婷、周茹焮、詹宗倫、朱皓 (民 108 年 01 月 07 日)。翻轉偏鄉教育不平等，大學生被問「老師你們還會再回來嗎？」。The News Lens 關鍵評論。

<https://www.thenewslens.com/article/111462>

張淑玲、林福來 (2001)。一位實習教師的專業社會化歷程。《師大學報：科學教育類》，46(12)，65-88。

張芬芬 (1988)。實習教師社會化之探討。《臺北市臺北市立師範學院學報》，19，351-384。

游美惠 (2005)。身分認同與認同政治。《性別平等教育季刊》，31，58-61。

湯梅英 (1996)。教師專業社會化之探討：學習與成長的歷程。《臺北市立師範學

- 院學報，27，1-16。
- 萬育維（1996）。專業認同與工作滿意之間的關係探討。東吳社會工作學報，2，305-322。
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育研究集刊，53（3），1-35。
- 劉金花（2003）。兒童發展心理學（三版）。五南。
- 廖麗芳（2008）。花蓮縣焦點三百學校五年級學童閱讀活動與閱讀態度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台中教育大學社會科教育學系碩士班。
- 廖亭羽（2020）。[雜] 學校—國中實習教師文化之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所。
- 鄭照順（1988）。國中教師專業化之研究。復文。
- 潘淑滿（2003）。質性研究：理論與應用。心理。
- 蔡金田、黃雅芹（2018）。南投縣偏遠地區國民中小學教師流失成因與因應策略之研究。經營管理學刊，16，57-79。
- 蔡宜恬（2012）。回應偏鄉教育的師資課題。台灣教育評論月刊，1（8），44-45。
- 蔡依真（2008）。「別再叫我文化不利」--弱勢學童課外閱讀行為之個案分析（未出版之碩士論文）。國立中正大學教育研究所。
- 顏靜筠（2015）。國小教師身分認同之敘事探究—不同師資培育背景教師的經驗故事（未出版之碩博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所。



羅為聰 (2013)。國小代理代課教師社會化歷程之研究 (未出版之碩士論文)。

國立暨南大學教育政策與行政學系研究所。

簡良平 (2010)。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。

*教育實踐與研究*, 23 (2), 37-64。

教育部 (2003)。教育部推動教育優先區計畫。作者。

教育部 (2012a)。中華民國師資培育白皮書。教育部。

教育部 (2017)。偏鄉教育巡迴論壇手冊。

[http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/upload/news\\_file/2017%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B7%A1%E8%BF%B4%E8%AB%96%E5%A3%87%E6%89%8B%E5%86%8A\\_0919%E5%AE%9A%E7%A8%BF\\_778.pdf](http://tecs.oteecs.ntnu.edu.tw/upload/news_file/2017%E5%81%8F%E9%84%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%B7%A1%E8%BF%B4%E8%AB%96%E5%A3%87%E6%89%8B%E5%86%8A_0919%E5%AE%9A%E7%A8%BF_778.pdf)

偏遠地區學校分級及認定標準(民 107 年 05 月 30 日)。

馮丰儀、方竣憲 (2017)。偏鄉師資教育之結與解。臺灣教育評論月刊, 6 (9), 90-92。

蘇珍慧 (2017)。偏鄉師資的問題, 迷思與解決途徑。臺灣教育評論月刊, 6 (9), 137-143

蕭奕志 (2005)。校外實習生專業社會化歷程之研究—以某一所技術學院餐飲系為例 (未出版之碩博士論文)。高雄餐旅學院餐飲管理研究所。

### 【英文部分】

Apple, M. (1983). Curricular form and the logic of technical control. In M. Apple and L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in education*, (p. 143-165). Temple University Press.

Atkinson, P., & Delamont, S. (1985). Socialisation into teaching: the research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*, 6(3), 307-322.

- Battersby, D. (1983). The politics of teacher socialization. In R. K. Brown and L. E. Foster (Eds.), *Sociology of education (3rd ed., pp. 325-335)*. Macmillan.
- Burrell, G., and Morgan, G. (1979). Sociological paradigms and organizational analysis. Heinemann.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, 95-120.
- Danziger, K. (1960). *Socialization*. Penguin.
- Elkin, F. (1960). *The child and society : The process of socialization*. Random House.
- Flemmen, M. (2013). Putting Bourdieu to work for class analysis: reflections on some recent contributions. *The British journal of sociology, 64(2)*, 325-343.
- Ginsburg, M. B. (1988). *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*. Falmer.
- Hall, J. L., Johnson, B., & Bowman, A. C. (1995). Teacher socialization: A spiral process. *The Teacher Educator, 30(4)*, 25-36.
- Lacey, C (1997). *The socialization of teacher*. Methuen.
- Lortie, D. C. (1975). The limits of socialization. In Lortie (ed.), *School Teacher: A sociological study*, 185-210. University of Chicago Press.
- Miller, L. C. (2012). Situating the rural teacher labor market in the broader context: A descriptive analysis of the market dynamics in New York state. *Journal of Research in Rural Education, 27(13)*, 1-31.
- Tate, W. F. (2008). Geography of opportunity: Poverty, place, and educational outcomes. *Educational Researcher, 37(7)*, 397-411.
- White, S., & Kline, J. (2012). Developing a rural teacher education curriculum package. *The Rural Educator, 33(2)*, 36-42.

Woods, P. (1990). *Teacher skills and strategies*. Taylor & Francis.

Zeichner, K., & Gore, J. (1989). In Janice(ed.) , *Teacher socialization* (pp. 329-348).

National Center for Research on Teacher Education.

