

第三章 研究方法與設計

本章旨在介紹本研究所使用的研究方法—「論述分析」，並以此作為研究架構、研究流程與文件分析的設計基礎說明。最後，則再交代本研究在此設計架構與方法進行探究下的研究限制所在。

第一節 論述分析

對於教師專業論述的探究問題，包括在不同發聲團體在何種情境下，形構出什麼樣的教師專業定義？在特定溝通場中，又是如何闡述所聲明或陳述之教師專業定義？這樣一連串問題意識的展演，恰巧與邱天助（2003）探究當今教育改革現象的研究關注焦點相似。其以法國社會學家傅柯 Foucault 對於論述、知識及權力的觀點出發¹，探究「教改」及「反教改」等意見紛雜之情形。所指陳的問題包括，誰在教改中取得發言權？誰的聲音較大？誰在論述中發號施令？誰有權力運用各種語言？誰有資格如是做？又是處在哪一位置發聲？等，藉由層層逼問的方式，加上對話語論述的分析，將有助於在幻化多變且表面上看似言之成理的教改論辯中，尋出較為清晰的思考方式，以及交織其中看似合理的知識/權力關係。

因此，本文乃欲藉論述分析探究社會現象的問題意識，對目前教育改革下的教師專業做一檢視，所欲探究的焦點包括：政府及全國教師會在何種情境下？運用何種發聲立場及語言使用方式？形構出哪些看似合理主張的教師專業論述？以求對當下紛雜的教師專業論述及其可能的影響因素有較為清楚的理解。換言之，研究者擬以「論述分析」作為本文的研究方法，並藉其深入且清晰的問題意識，析究代表不同發聲立場的教師專業論述。以下便先對「論述分析」的理論假設做一簡單的說明，其後再對「論述分析」所延伸出來的分析方法進行歸納，進而應用在本研究設計或分析上。

壹、 論述分析之理論假設

一、 論述之定義

「論述」(discourse)，又可翻作「話語」，源於法國學者 Foucault 分析「瘋狂」、「性史」時所使用的概念語詞。研究者除了根據 Foucault 本身對於「論述」的定義外，亦整理多位學者的擴充解釋，歸納出「論述」的共同定義。

就 Foucault 來說，語言是最適合用來表達人類經驗、思慮以及理解事務的工

¹ Foucault 將「論述」視為「知識意欲」和「權力意欲」所交織匯集的產物。如此一來，不同論述的此長彼落，或同一論述內的傾軋爭鬥，顯示出來的乃是其中複雜的權力關係變化，或可說是發言權力的轉換（邱天助，2003）。

具。我們不僅以語言向別人解釋自身的感受或想法，亦可用來理解其他外在的事物，並依此作為決定人類行動之考量基礎。因此，「論述」實可被理解成一種行動語言 (language in action) (Danaher、Schirato & Webb , 2000 : 31)。

Laclau 與 Mouffe (1985) 則將論述定義為：所有發聲實踐 (articulatory practice) 組成的結構整體 (the structured totality) (Jorgensen & Phillips, 2002:25-30) 再由 Laclau 與 Mouffe 所主張的論述理論 (discourse theory) 看來，論述係由結構中不同位置 (moments) 的發聲者對某一節點 (nodal point) 賦予意義關連的集合 (Howarth,2000:102-103)。此種集合由語言、行動、價值、信仰、符號、物體、工具與地點等各種元素共同組成，不僅獨特且可以識別 (recognition)，尚可自其中析出特定時空背景下的某種認同 (identity) 與行動 (action)，此即為某種可明確指稱出來的論述 (Gee, 1999 : 18)。

此外，論述的意涵尚可擴充到與其他社會層面的辯證關係。Fairclough 指出論述既為社會實踐與結構所形構，亦得以社會實踐的方式再現或改變知識、認同、權力或其他社會關係 (引自 Jorgensen & Phillips, 2002 : 60-66)。

總而言之，不同學者對於論述定義的角度不同，卻一致指出語言為組成論述的最基本元素。由發聲者從不同位置推論出某種可辨且言之成理的一套說法，此中不僅為特定社會結構與認同關係的反映 (某種社會理解，包括信仰、行動、符號等)，亦可進一步形成改變既有社會型態的社會實踐。

二、 論述分析的定義

顧名思義，「論述分析」便是以論述作為研究對象的分析。根據上述的論述定義，推論出「論述分析」係指那些以「言談」或「話語」做為對象所進行的研究分析。由於論述反應了特定社會時空下的運作規則，包含了語言符號的指稱、組成結構，以及論述實踐於現實中的權力認同關係與知識形式 (廖炳惠，2003 : 82-85)。故進行論述分析研究時，必須要針對許多論述文本進行分析，包括語言、非語言的意義、文法結構與上下文脈絡進行分析，進一步詮釋並推論出整體論述反映的社會認同、關係或影響。

三、 論述分析的類型

「論述分析」是近幾年來才受到重視發展的研究方法。源起於法國學者 Foucault 對於「論述」理論與方法學的討論與應用，其對於「論述」的定義、「知識/權力」的主張，以及所建立的「考古學」(Archaeology) 與「系譜學」(Genealogy) 方法論，引發了當時與其後人文社會科學界對於 Foucault 作品研究的興趣。進而更發展出許多以 Foucault 「考古學」、「系譜學」為本，將語言表現作為主要分析對象的各種論述分析方法，諸如 Laclau 與 Mouffe 應用在政策論述分析的「論述理論」(discourse theory) (陳菁雯、葉銘元、許文柏譯，1998) 或 Fairclough 強調社會互動關係及文

化脈絡論述的「批判論述分析」(critical discourse analysis)(Fairclough, 2001:121-138)等。

不同學者所主張的論述分析方法，在理論假設與分析應用上更有所需著重的部分。下表乃研究者嘗試整理上述四種論述分析方法的異同表現：

表 3-1 四種論述分析派別比較表

項目/種類	考古學	系譜學	論述理論	批判論述分析
代表學者	Foucault	Foucault	Laclau 與 Mouffe	Fairclough
定義	描述歷史檔案梳理出論述產生與再生產之社會情境脈絡，以及一系列陳述系統之運作規則	就檔案描述的基礎，進而探討論述實踐裡所蘊含的權力運作關係。	探究論述結構中不同發聲者的意義連結及外在環境中各種影響論述要素之關連性。	探析論述生產、再生產與消費的社會過程與結果，包括社會實踐、權力認同關係等。
理論假設	知識、真理乃意外或不連續的歷史建構產物	揭露出支配知識實踐的權力規則與知識實踐的場域型態	主張論述與非論述的區別與相互連結的社會過程。	論述與社會實踐的辯證關係，包括知識建構、認同關係、權力及意識型態等。
焦點	分析文獻內部語言，及外部環境，以瞭解支配各種陳述話語的潛意識規則	批判那些自命為知識主體、作用主體及道德主體自我蒙蔽。	強調論述競爭、霸權與論述實踐的過程與意義。	強調語言、符號的分析；重視互為文本及相互推論性
應用領域	知識歷史建構	知識/權力；社會問題	政策、制度分析	社會科學領域

資料來源：研究者匯集整理自蔡采秀（1998）、楊大春（1997）、陳菁雯、葉銘元、許文柏（譯）（1998），以及 Fairclough（2001）。

表 3-1 分別列出了四種論述分析方法，分別為 Foucault 的考古學、系譜學、Laclau 與 Mouffe 的論述理論，以及 Fairclough 的批判論述分析。儘管其皆以話語分析為主，然各自對於論述的定義與理論假設相異的情形下，使得不同論述分析方法所關注的焦點與應用領域各不相同。誠如 Foucault 的考古學與系譜學雖然同樣關注特定時空歷史現象的解析，但前者旨在瞭解支配論述產生的陳述規則，後者則在關心陳述規則中所隱含的知識/權力關係。此外，Laclau 與 Mouffe 的論述理論旨在探析論述與非論述的區別與相互連結的社會過程，所關注不同論述形成、相互競爭過程的研究焦點，乃相當適用於政策或制度研究領域（如探析政策形成過程研究）。而

Fairclough 的批判論述分析方法，關注於論述形成、再生產與消費的過程，在研究焦點上則特別重視語言、符號的分析與互為文本的相互推論結果，迄今已廣泛應用於社會科學中各領域研究。

本研究所使用的論述分析並不特指某一派別的論述分析，但由於較為強調文本內語言的分析，以及文本間的相互推論性，因此除了綜合各家論述分析的共通論點與方法特色外，乃採取較為偏向 Fairclough 的批判論述分析方法，以進行本文對不同發聲團體所闡釋教師專業論述之研究。

四、 論述分析的方法特色

儘管不同論述分析方法有所差異，但仍有其共通享有的理論基礎，研究者以較為廣義的角度，歸納出以下五點論述分析的方法特色：

- (一) 無論內、外在世界，包括真理、知識，皆是一種論述建構的產出。
- (二) 論述分析將語言視為一種人類行動，因此任何語言的建構皆代表了人類行動的意義與實踐，亦即是一種人類所賴以生存的論述。
- (三) 論述係為一種話語推論下的言談集合。亦即是說，看似無多大相關的言論或文本，在某一特定時空下可能相互推論證成。
- (四) 分析語言結構之外，更深入探究語言背後蘊含的社會行動意義，包括社會結構、價值、信仰、認同關係、權力互動等。
- (五) 論述置生於社會溝通場域，重視社會脈絡與上下文關係。

五、 論述分析的方法特色

承由上述論述分析對世界真實及語言使用的理論假設，使其在應用上呈現五點特色：

(一) 兼顧語言與非語言的文本特性

論述分析的資料來源包括了各種來源型式的檔案、紀錄等，除了文字紀錄式的文件以外，尚包括口說、影像式的紀錄。因此，論述分析解析語言特色、文法與結構外，亦必須注意富含意義的非語言分析，如表情、手勢、語氣、沈默、符號等。

(二) 批判反思性的研究特色

「論述分析」一向具有相當程度的批判性，尤其針對那些一般社會現象而言，旨在對於「歷史與社會所創建的結果」進行抽絲剝繭的了解，並不限於描述或解釋這個世界，而是以一種批判的角度，對習以為常的概念進行反思。以此正視意識型態的影響，抑或是揭露僅是因緣際會下的「真理」。諸如 Foucault 對於當時視性開放為理所當然的「性意識」論述進行研究；趙彥寧 (2001) 則對台灣解嚴前後的二元對立論述進行國族想像之論述研究。教育領域中的研究，則有林玟漣 (2001) 對近年台灣在多元文化論述下，所新興起的原住民教育論述

進行分析，以及陳惠敏（2003）以 Foucault 的「知識/理論」對影響層面廣大的教育改革工程—「九年一貫課程」所進行的分析。

由此可知，論述分析研究的研究對象，多為當時社會上再正常不過的社會現象（如，性觀念、國族認同、多元文化教育、九年一貫、婦女政策或醫療等），透過研究者對那些圍繞在這些主題的話語、陳述進行分析，以能追究「合法化」的源流及影響。倘若應用在本研究，旨在藉由論述分析來探究發聲者對「教師專業」看似合理合法的論述建構，以使其他應對者得以較為小心的解讀有關教師專業的各種論述構成。

（三）強調論述的變異性

論述分析不似內容分析應用事前決定好的類目與詮釋，來分析不同類目間的統計關係。而是強調對分析內容採取最大開放彈性的解釋，容許任何一種可能性產生。關心並描述內容間的變異關係，包括「做了什麼」(what)及「如何做」(how)等各種可能論述。

（四）強調互為文本的分析

論述分析強調文本與社會環境的互動關係，使得論述分析進行語言分析外，尚必須特別重視文本以外可能相互關聯的其他文本。此外，文本內部的上下文關係亦有相互推論的可能性。因此，為增加詮釋與推論的可信度，除了分析主要文件外，尚須擴及其他相關文件做為參考，藉此不同文本中相互推論的互為文本分析方式，不僅可增加研究分析時的正確性，亦可從文本間的脈絡或上下文間的推論連結，更深入地掌握發聲主體的主觀感受與發聲動機。

（五）問題意識引導的分析研究

進行「論述分析」研究之前，研究者必須具備探究分析的問題意識，以達成足夠的批判力。通常論述分析會藉由詢問幾個問題來回答研究的重心，包括：說什麼（what）？誰說（who）？對誰說（whom）？怎麼說（how）？在什麼情形下說（when/where）？為何如此說（why）？藉由一系列疑問詞的引導，得以讓研究者回歸基本層面來探究論述背後的隱藏意涵。

這一套問題意識的引導已逐漸成為論述分析不同於其他質化研究方法的最大特色，透過這些問題的回答則使得論述分析兼顧個案研究的深入與社會互動的鉅觀連結特性（Wood & Kroger, 2000: 190）。以下將詳列一系列問題下轄的具體問題列出，以更能建立進行論述分析時的問題意識：

1. What：說什麼？係指整體文本的意義，以回答論述分析最上層的問題。亦即從文本中，解讀到什麼樣的論述，此正是本文所希冀瞭解的全國教師會及政府各自建構的教師專業論述。
2. Who/Whom：誰說？又是對誰說？從文本發言者、接受者及其間可能指稱的人際關係中，得以進一步釐清人類互動中的各式社會關係，包括認同、

權力及其他的社會互動關係。對應到本研究，則引導研究者嘗試探析全國教師會與政府在陳述各自教師專業論述時，係站在什麼樣的發聲角色，包括對立或是合夥的關係？監督或是指導的關係？上下或是平等的關係？等。

3. How：如何說？包括論述文本的形式、特色、功能結果等。此乃是論述分析最為困難且重要的部分，除了必須對文本中語言的使用進行分析外（分析單位可大可小，包括單字、片語或句子等），尚必須對文本中的語言使用狀況進行後設理解，像是文本讀來的感受、文本中的宣稱或說話模式、特定語詞的反覆使用，以及可辯的認知理解概念等。此部分的分析特色與對話分析極為相似，必須將文本作細部的解析，以進一步瞭解文本中的組成元素及蘊含其中的可能意涵。
4. When/Where：在什麼情形下說？關注文本形成的社會背景、脈絡或上下文關係。論述之外在社會背景除了時空的差異外，尚包括外在物質、人口、社會結構環境。此外，文本上下文關係或與其他文本相互推論，亦為理解論述內在脈絡的重要方式之一。對此問題的觀察和回答可為本研究的詮釋加分，以增進對論述再現。
5. Why：為何如是說？從語言分析、脈絡的理解及理論的啟發，嘗試尋求論述文本中的連結關係，以更能推論論述的形成與可能的模式。此問題的回答必須自上述各問題的集結，再加上相關理論的充實，才得以使論述的分析、詮釋與推論不至於流於浮泛。對應到本研究，則希冀從全國教師會及政府的聲明中，析究代表各自發聲團體教師專業論述背後的動機與影響結果等。

第二節 研究設計

截至目前為止，對於如何進行「論述分析」尚無一廣泛為人所接受的定論。而事實上，「論述分析」作為研究方法的設計時，亦不能將之當成一種蒐集資料的技術 (a set of methodological techniques)，而是一種引導分析資料時的研究取徑 (approach) (Zeeman et al., 2002: 100)，甚至可說是一種指導研究分析時的問題意識。因此，論述分析的研究並不是可以一步步清楚交代的「食譜式」(recipe-type) 研究方法或技術 (游美惠, 2000: 35-37)，當然也無法像其他研究方法一般，有固定的資料蒐集技術與步驟。然而，為使本研究的進行更清楚呈現，首先將整理出本研究的整體概念，其次再依研究流程對本研究的步驟進行說明，最後則粗略以一份文本分析作例，解釋本文應用論述分析方法的實際操作。

壹、 研究架構

根據研究目的及研究範圍而繪製的研究架構 (見圖 1-1) 說明了本研究之整體概念，包括所探究的發聲團體、問題意識、時空範圍與溝通場域。為求更為清楚地表達各個概念間的結構關係，以下將就圖稍加說明：

錯誤!

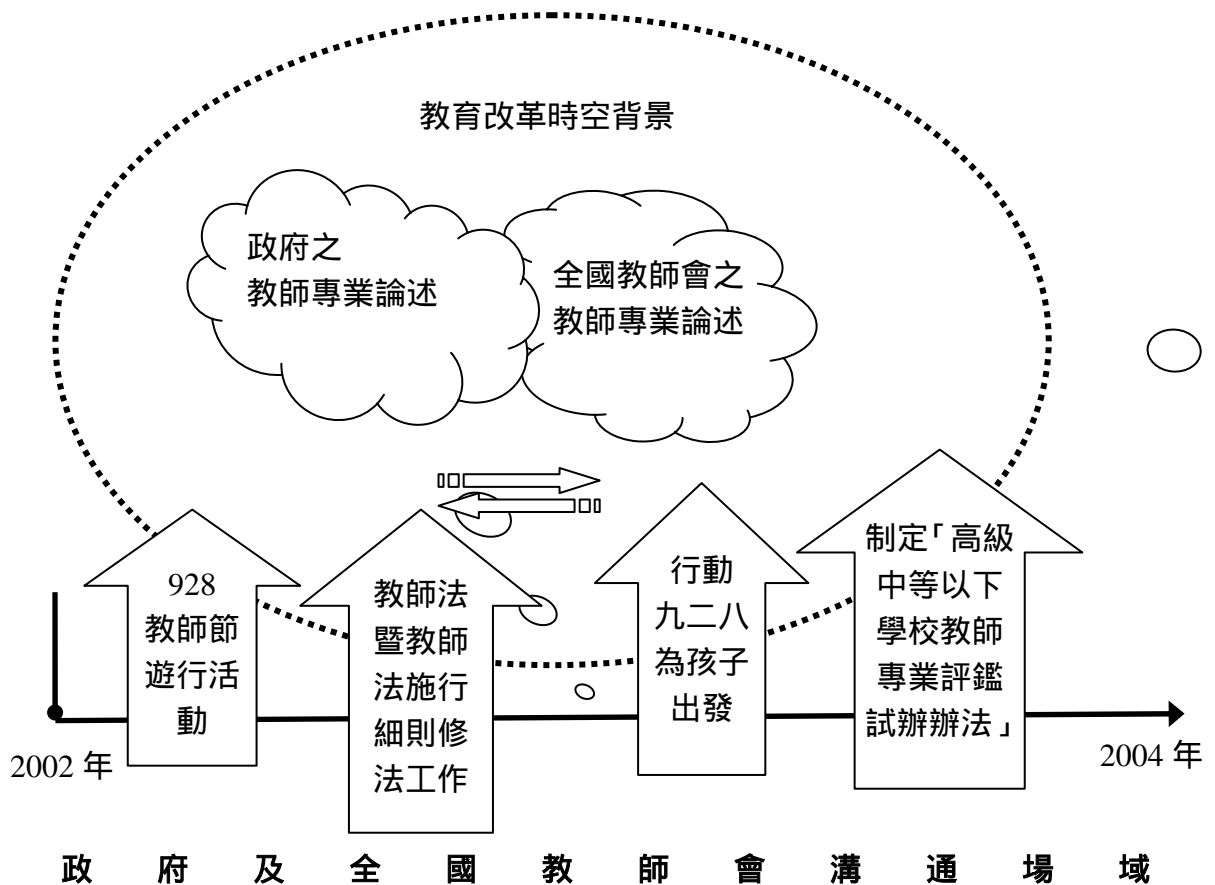


圖 3-1 研究架構 (資料來源：研究者自行繪製)

本研究係以全國教師會與政府兩者作為教師專業論述建構的發聲團體。儘管無法僅以此作為推論之基礎，但政府作為教育政策制訂的主事者，以及近來關心教師權益、教師專業發展而嘗試積極影響教育政策制訂方向之全國性教師組織——全國教師會，皆持有一定程度的發聲權，對於教師專業論述的影響力難以忽視。

基此原因，本研究將自 2002 年全教會發動教師節「團結 928」大遊行後迄今與政府互動頻繁的時空範圍作為所欲研究之期限，並於此時空範圍中，選取幾個備受社會矚目之社會事件，或持續不斷爭議討論中的教育改革政策。擬探究其中不同發聲團體的互動討論中，所聲明之教師專業論述。因此，研究者選取四個溝通場域，分別為「團結 928」教師節遊行活動、全教會參與教師法暨教師法施行細則修法工作、「行動 928 為孩子出發」，以及制定高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法之討論。以下將就此四個溝通場域稍加說明：

一、「團結 928 教師節遊行活動」

2002 年的九二八教師節遊行活動，係為全教會號召十萬教師上街頭，為爭取「勞動三權」及「教師組工會」等訴求之發聲行動。此一社會事件引發了各界對教師身份定義的爭論，包括全教會本身對於教師身份的宣稱、其他專業對教師身份的討論、政府與全教會的協商訴求，以及其他社會成員，如家長、學生或教育改革代表等對此事件的各式評價。研究者認為這些發言背後，隱含了身處不同社會發聲位置行動者所認同的教師圖像，不僅說明了社會大眾對於教師專業議題的歧異看法，如教師權益、教師專業自主、教師身份及教學專業界定等，這些陳述討論的累積，亦可能表達出傳統教師形象的解構。因此，本文擬以此遊行事件作為本研究探述教師專業論述的溝通場域之一，進而蒐集分析政府與全國教師會的文件聲明，以求瞭解兩方陳述聲明背後所闡釋的教師專業論述。

二、教師法暨教師法施行細則修法工作

全教會積極參與立法院對於教師法暨教師法施行細則的修法工作，一連串的行動包括：拜會立法院院長王金平、向各黨立委遊說爭取支持、發佈電子報影響閱聽者（係指訂閱電子報者）的態度等。其寓意係使影響教師專業制度的教師法及具體規劃作法的教師法施行細則得以按其想法推行。然而，其中除了可見全教會版本外，尚有代表政府的教育部版本、其他民意代表的意見想法等。本文欲對此教師法暨教師法施行細則的修訂過程，探究代表政府及全國教師會不同立場的修法意見，或自其中歸納出有關教師專業定義的想法及可能影響教師工作專業性的論述。

三、行動九二八，為孩子出發

繼 2002 年的十萬教師上街頭後，2003 年的教師節全教會仍號召了一群教師以

關心學童受教環境為基礎，藉由上街頭的方式表達對現行教育改革不滿之意見。此恰巧與當時檢討過去十年教育改革的社會氣氛相連結，旨在強調教師專業在教育改革參與地位的重要性。然而，此舉與過去單由教改決策者訴說教師專業的性質不同，不但由教師本身（全教會）強調教師專業地位的不受重視外，更宣示以教育實務專家的角度出發，進一步評論當前的教育改革政策，以試圖表達出全教會所重視的教師專業圖像。唯其他行動者是否認同全教會的論點？對於全教會再次號召遊行的感受與回應為何？同時期由執政當局主持舉辦的全國教育發展會議，同時也展現出不同發聲位置行動主體，所闡釋出相互歧異的陳述論點。因此，本文為求瞭解政府與全教會所闡述的教師專業論述，擬就此溝通場域中不同立場的陳述發言加以分析。

四、制定高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法之爭議

教師專業評鑑試辦首先由高雄市教育局試辦，兩年來的試辦經驗已逐漸為教育部擬出全國適用的教師專業試辦辦法草案。然而，在各方代表共同討論此試辦辦法的過程中，教育部代表、家長代表、全國教師會代表等各自所持的立場並不一致，其中最大的爭議在於對教師專業評鑑適用法源，以及是否應強制施行教師專業評鑑的問題。執政當局與全教會各自在其中的討論過程，顯出相異行動者對於評鑑教師專業的規範標準、對於評鑑教師專業制度的定位、對於教師專業評鑑的試辦方式，以及誰有資格對教師進行專業評鑑等不同主張。研究者擬析究不同行動者在此溝通場域中，對於教師專業評鑑的諸多看法與意見，進而歸納出代表政府與全教會之教師專業論述。

本研究將以上述四個溝通場域作為蒐集文本的範圍基礎，並將自其中所蒐集的文本加以解析，以求反映出特定情境下，代表政府或全國教師會立場的教師專業定義，及其背後可能影響論述發展的因素。藉此分析的結果及意義詮釋後的理解，或可對目前教育改革潮流下喧嘩紛歧的教師專業論述有一較為清晰的圖像。

貳、 研究流程

由研究者自行繪製的研究流程圖（圖 3-2）及其後對各個步驟的說明，將清楚交代本研究所進行的各個流程：

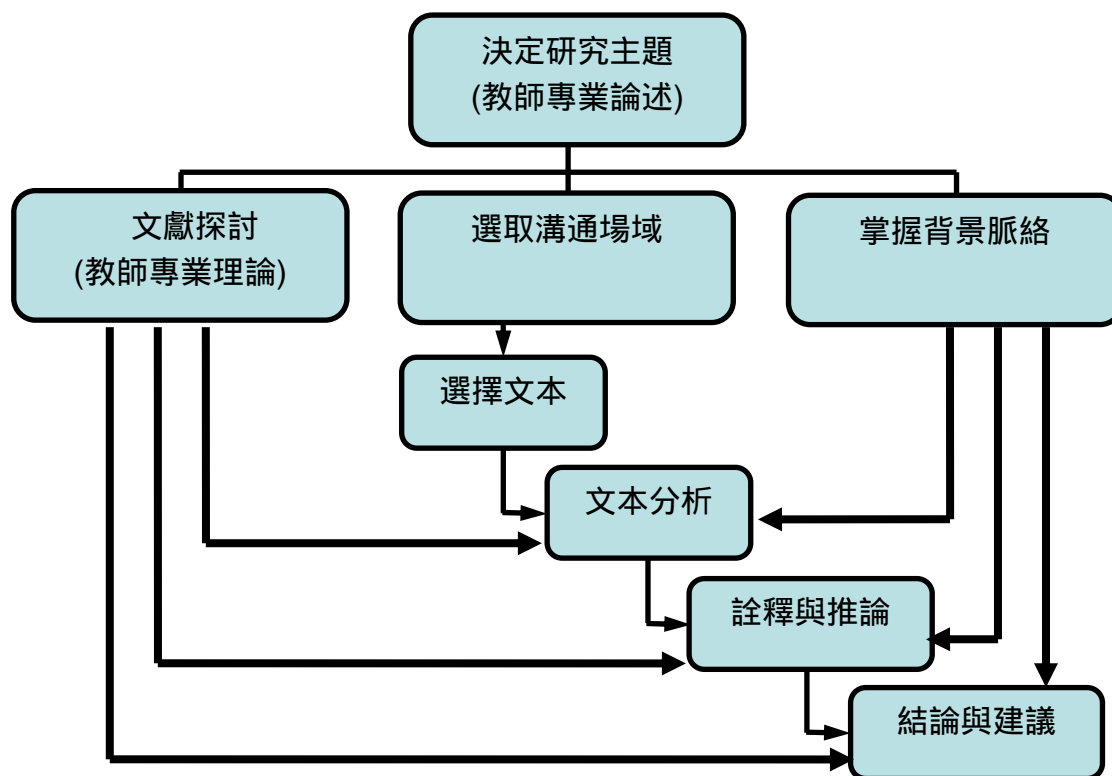


圖 3-2 研究流程（資料來源：研究者自行繪製）

由圖 3-1 可知，論述分析的首要工作便是得先確定研究所關心的主題為何？就本研究來說，「教師專業論述」即為本研究的研究主題，此中又僅以全國教師會與政府雙方為本文所關注的發聲主體。決定研究主題後，次要的工作便可依理論探討、實徵資料蒐集與分析以及建立脈絡背景三部分分頭進行，以下列點說明之：

一、 文獻探討

任何研究的進行皆必須對相關的理論或研究結果進行初步的探討，旨在印證或修改該研究所觀察到的現象。就本研究來說，藉由社會學三個不同理論典範對於「專業」的討論，進一步延伸至「教師專業」之探究，將可作為本研究詮釋或理解教師專業論述時之參考。然而，社會科學中的理論或概念或得以幫助研究者理解社會、人類行為的現象，但論述分析將社會科學理論視為透過論述而形成的結論。因此，藉由社會科學的研究結論或可幫助論述分析對現象的詮釋或理解，卻不能將這些學術結論視為現象背後的支持答案（Wood & Kroger, 2000: 105）。

二、 掌握背景與脈絡 (context)

源於論述係為特定時空背景下，經過不同發聲者的推論實踐結果。因此，不論哪一派別的論述分析研究，皆離不開對社會環境與文本脈絡的描述。就本研究來說，所欲描述的背景可劃分為兩部分，一為在台灣近幾年來的教育改革潮流中，影響教師專業發展之重大政策進行闡述，二為對本文所選擇的四大溝通場域之時空脈絡稍加簡述，以對文本詮釋的掌握更加敏感且明確。

此外，文本當中的上下文脈絡亦是必須掌握的要素之一。由於，文本前後（或說不同文本間）的連貫、語法用詞皆有助於後設理解的詮釋與推論。因此，實有必要在文本分析與詮釋的階段對文本脈絡的特色進行檢視。

就此部分的掌握，實非一蹴可幾，亦非流程圖所呈現之固定先後順序。實際的狀況係必須反覆的察看及敏銳地探究。前者指得是文本分析前後都可能增減背景要素，而後者係提醒研究者反覆觀看實徵文件資料時，必須對整體文件保持高敏感度的開放性。

三、 選取溝通場域

此部分乃正式進入實徵文件資料的蒐集與分析階段。首先、必須先選出有關教師專業論述可能展現的溝通場域。其次，再由這些溝通場域中選擇文件資料，以供分析、詮釋與推論之基礎。最後，根據以上分析討論之結果，一一回答政府與全教會所各自認可的教師專業圖像、所感受到的情境脈絡、所採取的陳述策略與發聲動機。

本研究所擇取的溝通場域必須限於全國教師會與政府兩方發聲團體的互動範圍內，並根據教師專業相關連的概念進行言談文件的蒐集工作。因此，研究者選取了四個溝通場域作為文本蒐集分析的來源，亦即為上述所列之「團結928教師遊行活動」、「教師法暨教師法施行細則修法工作」、「九二八為教改發聲行動」，以及「制定高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」。依此四個溝通場域的，再分別選擇代表政府及或全國教師會立場的文本進行蒐集分析之工作，以下將一一詳述之：

（一）選擇文本

選擇文本的最大原則除了要能回應研究問題外，尚可由溝通場域中挑選不同形式、數量與內容相關的文件。由於本研究旨在關注代表不同發聲行動者的教師專業論述，因此無論在選擇、分析文件時，皆會以是否有關或指涉了否種教師專業的意涵為原則。

就本研究來說，為能表達政府及全國教師會不同立場的教師專業，將視溝通場域的性質而蒐集不同來源的文本資料。舉例來說，928教師節遊行活

動係以全國教師會作為主動者，對政府宣稱其專業訴求的教育事件。其代表各自立場的文本來源，包括全國教師會所發行的魅力電子報、新聞稿，以及代表政府立場的教育部發言報導、教育部公報、立院質詢中教部官員之回覆紀錄等；又或者對於「高級中等以下學校教師專業評鑑試辦辦法」溝通場域的文本選擇，則可包括教育部召開的座談會會議記錄、試辦辦法，以及全國教師會追蹤評論的發言紀錄，如魅力電子報、座談會中的發言記錄等。

然而，有關文件的補充並非無限制地擴張，而是以足夠回答研究者問題為限，否則無止盡的蒐集只會使分析不力，徒耗研究者的時間與精力。而就本研究所欲回答的問題來說，文本選擇與蒐集的原則將以能夠回答不同發聲團體立場的教師專業定義、論述策略及影響因素為準。

(二) 文本分析

定義溝通場域以及搜集代表各自立場的文本資料後，進一步則要分析文本語言的使用方式，並理解其背後的意義。大致來說，語言使用的解析步驟與一般質性研究無多大差別，但在分析原則與架構上則可以下列三個層次的分析來瞭解：

1. 語言使用

首先自文本中挑出符應各標題的語言使用，包括單字 (words)、片語 (phrases) 或句子 (sentences) 等，其次再從這些主題中區分較小單位的標題與次標題 (sections/subsections)，最後則歸納出幾個有關教師專業的主題 (topic/concern)。

2. 意義理解，並建立意義宣稱或陳述

除了依據各層次進行文本解析外，尚須對文本的整體意義有所理解。可以是字面意義的理解，亦可以是文本整體特色 (features) (閱讀後的感受，包括文本結構、用字特色等)、分析單位間的意義關連、行動者與接收者 (agent-patient distinction²) 的社會位置或社會認同 (position and identity)，以及文本論述後的影響或回應 (function) 等。

如此一來，研究者在此階段已須對文本解析後的各部分進行某一程度的詮釋或描述了。亦即是說，研究者可根據對文本的分析理解，而以自己的語言歸納出文本中的各個宣稱 (claims) 或陳述 (statements)。

3. 模式建立

依據上述所建立的宣稱或陳述則可再歸納出關於研究主題的模式 (patterns)，旨在描述某一論述的架構 (structure)、性質 (disposition)、元素

² 研究者將 Wood & Kroger (2000: 101-102) 所謂的「agent-patient distinction」譯為「行動者—接收者」間的區分關係，旨在說明語言形塑過程中，說話者與言談中被指涉者的區分關係，亦可說就語言使用者的立場出發，分就不同主體間的主、被動關係 (或合作、或對立)。因此，在翻譯上則以「行動者」代表發聲者，「接收者」代表被指涉者間的關係說明。

安排 (arrangement of parts or elements) 等，以能區別不同論述間的分界。關於模式的建立並非如此容易，不僅必須為文本各部分的支持外 (摘錄文本以驗證)，尚必須包含所有的可能性 (容納文本中的所有例外) (Wood & Kroger, 2000: 117-120)。如此一來。才可為下一階段加入脈絡、理論的詮釋及推論之基礎。

(三) 詮釋與推論

詮釋與推論乃論述分析最為精彩的部分 (論述最有趣也最困難的部分便是論證的過程)。一方面根據對文本分析結果的描述 (包括各層次的解析單位，但主要是對模式的詮釋與印證)；二方面則藉由相關的理論，來開啟研究者重新看待文本之窗，包括宣稱或模式的支持，並推論發聲者建構論述背後的理解模式；三方面再藉由文本脈絡³的相互推論或互為文本⁴的分析，以使研究者得以重新認識全國教師會及政府所形構的教師專業論述。

(四) 結論與建議

總結研究分析、詮釋與推論後的重點，並依據此發展出對現況、教育工作者，甚或關心教師專業的相關人士之可靠建議。

參、 文本分析範例

為進一步清楚地說明本研究所使用論述分析的具體方式，研究者藉由一篇全國教師會所發行的電子報作為分析範例，除了語言方面的解析外，包括重要字句的標註、相關標題的分類、歸納教師專業相關主題的整理，以及研究者個人分析時的筆記摘要外，尚於分析後進行整體意義上的理解，旨在切合本研究的問題，回答不同發聲團體所形構的教師專業定義、情境、語言使用方式及可能的影響因素。

³ 研究者將論述分析中所謂的「文本脈絡描述」視為文本內外部環境的描述。亦即，除了對文本相關連的外在環境有所介紹以外 (如政治環境、法律背景、人口變項、社會事件)，亦對文本生產環境中的參與者對環境或氛圍的理解視為內部脈絡。可藉由文本參與者對所處環境的認知 (從描述或態度中得知其對所處環境的理解)，及其後接續發生的事件，如語言、動作或其他宣稱相互連結 (主張或批評意見可為印證)。

⁴ 所謂「互為文本」(intertextuality) 的分析建基在論述分析「推論且散漫的分析」理論上。除了對所欲分析的文本進行分析，亦可對其他相關或日常文本 (包括對話、標語或演說) 進行相應的分析。說明白些，互為文本分析的進行乃先就主要分析的文本析構出某種元素後，再就其他次要的或可觀察到的文本中尋覓相同或相互關連的元素，如此則可將此元素視為構成論述的脈絡背景之一。

一、文件資料說明：

<p>文本標題：十年教改九成教師不滿意</p> <p>教改滿意度偏低，台北市教師會呼籲：</p> <p>教改應尊重教師專業、入學方式應兼顧公平與多元、英語教學時程應全國統一、母語教學宜有配套</p> <p>文本編號：全報 20040302</p> <p>資料來源：全國教師會魅力電子報</p> <p>發稿日期：2004/02/24</p> <p>分析日期：2004/03/25</p> <p>行動者：台北市教師會發佈 全國教師會轉載</p> <p>新聞聯絡人：羅德水 問卷調查者：TVBS 民意調查中心</p>
--

二、分析說明

以下將自全國教師會所發行的眾多電子報中擇一分析，旨在分析示範本研究的分析進行方式，以及對於文本意義的理解、詮釋。至於「模式建立」將待分析累積至某種程度後才能成形：

表 3-1 文件分析示例

編碼 (發聲者- 年月日- 段落)	原文(反白部分為重要字/句節錄)	標題分類	相關主題	札記
全報 20040 302-1	台北市教師會新聞稿 發稿日期 93/02/24 新聞聯絡人：總幹事羅德水 0920439868、25960780	表達發聲 身份	教師 專業 組織	「新聞稿」「呼籲」顯示發聲對象為廣大閱聽人，但真正欲影響的對象卻是政府機關或個別基層教師，推測其係欲尋求廣大民眾的支持而對政府施壓
全報 20040 302-2	教改滿意度偏低，台北市教師會呼籲： 教改應尊重教師專業、入學方式應兼顧公平與多元、英語教學時程應全國統一、	價值訴求 (尊重、 教師專	教師 專業 判斷	「呼籲」一詞顯得「正直沈重」之意，係以社會

	母語教學宜有配套	業、公平、多元)	之專業自主權	廣大利益出發之意 建議教改等訴求,由教師組織發聲的意義,似乎宣告了教師不僅專業亦兼顧公平與多元價值。
全報 20040 302-3	自民國八十三年「四一 教改大遊行」以來,台灣的教育改革歷時已經十年,回顧十年教改,從教材鬆綁、開放師資、到多元入學,教育改革的幅度與速度前所未見。	批評十年教改(幅度大、速度快)	教師為教犧牲者,不僅難以付改,且亦成為被對象	以「前所未見」之驚訝語態表示教師對教改的不滿,以及政府所推行之諸多政策。
全報 20040 302-4	尤其從「國民中小學九年一貫課程」自民國九十年九月實施以來,各界對於九年一貫課程之課程設計、實施期程與配套措施,迭有不同看法,為此,台北市教師會特別委託「TVBS 民意調查中心」對全國 1317 位國中小學級任教師進行調查,並於二月二十四日公布「基層教師對九年一貫教改看法」調查結果(詳參附件),以作為政府部門、民意機構 決策時之參考。	各界對九年一貫課程不同看法不同 基層教師對九年一貫教改看法調查 政府、民意機構決策參考	教師專業為決策之重要參考意見	此舉表示對九年一貫的質疑與不滿,雖說調查結果將作參考,但實際上卻有意將此作為對九年一貫政策的不正當性的控告,以及將「教師」再次定位政策受害者之角色。 民意調查的科學地位增加論述的合理正當性
全報 20040 302-5	歸納調查結果發現,雖然有八成級任教師表示了解九年一貫課程內容(78.2%),但是同樣有八成級任教師不滿意九年一貫課程(79.6%),此外,有六成	調查結果的結論描述	重視教師專業	統計調查結果,以科學理性之姿證明教改

	<p>以上級任教師贊成提早英語課程教學(66.3%)，七成以上的師生對母語課程感到困擾，七成教師希望恢復以前的聯考制度(71.2%)，更有高達九成四的老師認為政府在制定教改政策時沒有考量基層教師的意見，而八成七的教師對政府在基層教育預算的投注覺得不滿意(86.8%)，總體而言，老師們對十年教改的滿意度不足一成(8.5%)。</p>	<p>總結教師對教改政策的不滿(不滿意、感到困擾、沒有考量基層教師意見)</p>	<p>意見判斷</p>	<p>未獲基層教師滿意的失敗結果，置政府於尷尬的角色，亦成功以教師作為「教改受害者」的可憐角色，換取政府或其他指責教師應負教改失敗之責的評論，且一切皆指向乃未獲取教師專業認同之結果。暗示政府應重視教師意見，以提高教師意見的專業地位。此亦區分了基層(教師)與上層(決策者)的不同社會關係</p>
<p>全報 20040 302-6</p>	<p>事實上，如此高比例質疑九年一貫課程的結果，就本會平日處理之申訴與電訪而言並不意外，只希望教育部門與部分團體不要動輒又將教改失敗歸責於教師，甚至又把「反改革」的大帽子扣在老師頭上。</p> <p>根據此次調查結果，台北市教師會提出以下看法，企盼能兼顧專業與民意，期使台灣的教改之路走得更為平順穩健。</p>	<p>教改失敗的結果由來已久；反駁教育部門與部分團體的指控；教師並非反改革者，不需負擔教改失敗的責任；兼顧專業與民意之教改才是正確</p>	<p>教師專業與基層教師意見的重要性</p>	<p>駁斥教育部門或部分團體故意將未兼顧教師專業及基層教師意見的失敗教改歸於教師之責。有調查結果為證，不僅扶正教師的正當性，更突顯出教改推行者失敗。</p>
<p>全報 20040 302-7</p>	<p>一、教改應尊重教師專業</p> <p>十年來，關於教改的檢討會與座談會不知道開過多少場，最近，教育部又風塵僕僕地舉辦一系列的「中央與地方教育座</p>	<p>教改未尊重教師專業，顯出</p>	<p>尊重教師專業</p>	<p>諷刺教育部舉辦再多次的對話性會議，若未</p>

	談會」，然而根據本問卷，竟然有高達九成四的老師認為政府在制定教改政策時沒有考量基層教師的意見。	教部舉辦的對話會議的無效	為教育改革合法性基礎	能正視基層教師意見，亦即接納教師專業的意見，教改依舊只有失敗。
全報 20040 302-8	總結十年教改的經驗已經證明，單憑少數政治與學術菁英的理想，由遠離教學現場的「專家」所主導的教育改革已經是死路一條，本會鄭重呼籲教育主管部門，應徹底放棄之前對二十萬基層教師那種工具取向的定位，以更為平等的專業對話取代過去頤指氣使的使喚，唯有去工具化進而肯定二十萬基層中小學教師在教育上的專業地位，所有教育改革的理念才有落實的可能。	理想與現場專業的落差造成教改失敗，指責對基層教師工具取向的使喚，進而肯定中小學教師的教育專業地位	教師專業的肯定；專業就是基層教師的聲音	指出過去教改由政治與學術理想的論述結果，忽略現場教師於教育專業上的建議，甚至是刻意忽略教師本體性之工具化使喚(本體VS工具)，致使教改實踐失敗。除了再次肯定教師專業地位的重要性以及專業等同於基層教師聲音外，更以教改失敗的嚴重後果來提醒政府(政治考量)或學術菁英(象牙塔裡的理想家，「菁英」一詞更具有諷刺意謂)認同基層教師專業之重要地位。
全報 20040 302-9	二、入學方式應兼顧公平與多元 本次民調結果雖然顯示，不少老師希望恢復以前的聯考制度，惟本會以為，與其說老師們希望恢復聯考，不如說是老師們對於現行高中多元入學方式感到失望，我們主張，入學方式首重公平原則，應朝兼顧公平與多元的方向作規劃。	回復聯考制度 多元入學方式缺乏公平與多元之考量，使教師失望	教師專業重視入學方式的公平與多元	將「希望恢復以前聯考制度」之調查結果解釋為對入學方式未兼顧公平與多元之失望，此不僅凸顯了教師會對於「公平」的重視，亦表達出教師會

				將「公平」視為專業內涵的主張。
全報 20040 302-10	<p>三、英語教學時程應全國統一</p> <p>原訂於國小五年級開始實施的英語教學，都會區有不少學校提早到一年級開辦，偏遠地區卻困窘於找不到合格師資。本會以為，建立一個教育資源合理分配的國教環境，是中央教育行政當局責無旁貸的要務，教育部不該再以「尊重地方權限」為藉口，坐視原本就普遍存在且極為嚴重的城鄉差距日益擴大，而應正視並積極解決台灣英語教學一國多制的現象。</p>	合格師資重要性 國家應負教育資源合理分配之責	中央政府所賦予的合格教師證明，即為教師專業身份表示	教師會同意英語教學的教育改革，並催促儘快實施教育資源合理分派之英語教學政策。由此可知，教師會對於「英語教學」的價值極為肯定。而其主張要由合格教師，亦及具備「教師專業」認可地位者擔任英語師資的建議，則說明了教師會所認可的教師專業身份仍須依附中央政府所授予的合法任教地位。
全報 20040 302-11	<p>四、母語教學宜有配套</p> <p>讓孩子學會母語的立意原屬良善，問題是現在的母語教學似乎已經本末倒置，光是語文領域，我們的孩子就要學會三套音標，壓力之大可想而知，羅馬拼音的教材內容不止家長學生怨聲四起，就連不少任課老師也是大搖其頭。本會呼籲，教育部門應重新檢討母語教學的實施方式，並建立明確可行的師資培訓與檢定計畫。</p>	教改施行時本末倒置的失敗，甚至造成受教者過大的壓力、家長的埋怨以及教師的無奈；呼籲檢討實施方式及師資培育與檢定計畫	強調以培育與檢定等方式，來控制教師專業素質	不正面否定母語教學，但卻以學生家長及教師的失望帶出此教改政策徹底的失敗。此種情況下，亦唯有經過師資培訓與檢定的「合格」教師，才具一定專業以使此政策的順利施行。由此可知，教師會特別重視師資素質的控制，以能維

				持教育品質,鞏固教師專業的地位。
全報 20040 302-12	我們深知這樣的調查結果,可能引起各方的關注,儘管如此,台北市教師會還是要重申,本會為專業的教師組織,此一問卷調查純為反映基層教師心聲以作為相關單位施政之參考,絕無教育專業以外之考量與目的,也請社會各界、朝野政黨摒除不必要之政治干擾,共同為台灣教育發展而努力。	教師會以專業且中立組織立場將此調查結果作為教育改革決策參考	教師專業組織的科學性民意基礎及專業性的考量,為台灣教育努力	「深知」「各方關注」「儘管如此」「還是要重申」說明了教師會「義無反顧」與「不畏壓迫」之精神。此外,「以專業的教師組織」、「反映基層教師心聲」「絕無教育專業以外之考量與目的」更凸顯了教師會「堅持教育專業」的中立態度與草根精神。教師會此舉乃刻意劃分「政治」(受政治壓迫、政治考量)與「專業」(中立公正、基層草根)的不同,藉此而能增加此份調查結果的公信力。
全報 20040 302-13	本新聞稿文字檔亦公布於台北市教師會網站首頁公告,歡迎下載 台北市教師會網址 http://www.tta.tp.edu.tw	新聞稿除發佈在報紙新聞上外,亦以電子報形式發行給各基層教師	教師專業地位的傳播	藉由廣大傳播管道提振教師專業地位並獲得科學及民意之發聲基礎

二、意義理解

此文本由台北市教師會主動根據教育改革議題所做調查結果的新聞發佈，係屬於「教育事件主題」類的文本。雖非由全國教師會主動發起的活動，但因經由全國教師會轉載，亦說明了全國教師會相同立場的表述。以下將藉由幾個問題的導引，或許可以幫助我們理解文本中所隱含的教師專業論述。

首先，此中隱含了哪些有關教師專業之議題？又其所表示的教師專業為何？雖說此文本乃是以發表調查結果為主軸，但其中對於近年教育改革的評論建議，的確道出了許多「教師專業」的訊息以及亟待政府提高教師專業地位的必要性。在新聞稿的陳述聲明中支持了上述的結論。諸如，宣示「教改應重視教師專業」或認為成功的教改應親近「教學現場的『專家』」（係指基層教師），明示教師係為一名知悉現場的「教育實務專家，決策者（包括政府官員與學術菁英）在空築教改理想時，實應尊重且採納基層具教育專業工作者之意見以改善教改面臨「死路一條」的窘境。此外，其評論「英語教學」及「母語教學」教育改革政策之時，所建議的「合格師資」或「師資培訓與檢定計畫」亦相應地指出教育改革政策的順利落實需要有受過專業訓練（培育與檢定），且領有合格執照的專業教師，不僅間接地肯定教師專業在教改中的重要地位，亦指出教師會所認可的教師專業身份，乃需倚靠執政當局對於教師專業素質的把關，以及對教師專業合法身份的背書。

換言之，台北市教師會藉由「基層教師對九年一貫教改看法」之民意調查結果與建議，宣示了五點關於其所形塑「教師專業」之內容：

- （一）基層教師為具「現場經驗」及「教育專業」的教育工作者。
- （二）教育改革的失敗結果很大的原因為缺乏基層教師及教育專業的考量。
- （三）教改決策者應重視教師的專業，包括專業判斷與自主。換言之，教師專業等同於基層的聲音。
- （四）教師專業素質需經由中央政府的合格培育及檢定過程，如此才能鞏固教師專業身份。
- （五）教師不應負擔教育改革失敗之責，相反地，其係乃教育決策者不重視教師專業而造成的失敗結果。

其次，台北市教師會擬此新聞稿的形構策略為何？或者說其發佈此新聞稿可能達至什麼樣的效果？先就此文本整體閱讀下來的感受而言，就其文本邏輯的形構策略將使得此新聞稿的發佈締造出三種影響效果，分別為：

- （一）由基層宣告教育改革的失敗。
- （二）可擺脫過去教師成為「教改罪人」的指控。
- （三）係增加民眾及政府對基層教師專業的重視，進而提高教師之專業地位。

首先就其形構的策略來說，其以統計文字的表達方式，批評教改不僅過於大膽急躁（教育改革的幅度與速度前所未見），且不為基層專業教師支持的調查結果（總體而言，老師們對十年教改的滿意度不足一成(8.5%)）。據此再提出四點建議：教改應尊重教師專業、入學方式應兼顧公平與多元、英語教學時程應全國統一、母語教學宜有配套。雖然僅有第一項建議提及「教師專業」，但其他亦同樣指涉了教師會所闡述教師專業的論點。譬如，以「老師」的感受做為主體來解釋老師對多元入學方式失望（惟本會以為，與其說老師們希望恢復聯考，不如說是老師們對於現行高中多元入學方式感到失望），進而建議應兼顧公平與多元之陳述，說明了教師組織（代表基層教師）以其專業的身份來評斷此教改政策的失敗或成功，甚而所建議兼顧「多元」與「公平」的聲明，不僅表示出教師會強調「專業」與「公平」的連結關係，亦凸顯了教師身份的中立與合理態度，因而更加強調了教師的專業地位。此外，教師會所建議「英語教學時程應全國統一、母語教學宜有配套」，則表達教師會相當重視師資素質，以及認為中央政府應介入師資品質控管的義務責任。總而言之，教師會至此所闡述的教師專業身份標準，包括了「基層的」（草根的）、「中立的」、「公平的」、「由中央控管認可的」教師身份。亦即是說，唯有執政當局在尊重教師專業地位的前提下，責無旁貸地負起控管教師專業素質的機制（培育與檢定），並制訂中立且公平的教育政策，如此才能建立教師會所認同的教師專業身份。

而藉此統計數字所得出結果的推論下，促使上述的結論似乎具有某種不可駁斥的可信度。諸如「『TVBS 民意調查中心』對全國 1317 位國中小學級任教師進行調查」以及隨後所附的調查統計表格使得此調查結果具備有「民意」及「科學理性」之基礎，自然在論點有其相當的權威力道。

其次，除了文本在語言使用的使用邏輯上（科學、道德、合法合理）已明白地道出教改忽略教師專業的指控外，對於社會關係的劃分亦使得接收此訊息者更容易認同其論點。舉例來說，台北市教師會以專業組織自居，聯合科學與民意兼具的調查機構而為基層教師發聲，甚至沈痛地道出家長及學生的痛苦。已然說明了教育改革主持者與教育現場相關者之對立身份。一方支持現行教育改革，但卻似乎是「忽略民意」與「專業」的失敗結果。另一方則是承受教改痛苦的受害者。此外，「單憑少數政治與學術菁英的理想」更具體地指出「政府官員」與「學術菁英」應承擔對教改失敗之罪名，而非心虛地以「改革者」來指控教師。

然而，為何「學術菁英」與「統計調查結果」同樣具有科學專業的地位，卻被賦予不同信任的地位，推測此乃源於歷史因素使然。1980 年代民間教育改革運動蓬勃發展以來，直至 1990 年代中期以後，整個台灣興起一股大興改革的教育潮流。不僅民間團體關心教改的發展，就連政府亦極為重視當初活躍在教改活動中的學者，如李遠哲、史英、黃武雄、黃榮村等多屬於非師範體系出身的學者，不是在媒體論壇中對教改提出針砭，就是被延攬為教育改革諮詢委員會的主要成員。其後，更延伸出為反對保守代表的師範教育，而將師範教育之專家學者排除於教改的重要會議之外。但教改演變至今，此舉卻成為後來教改失敗重要抨擊對

象。自翟本瑞於報紙上的發言足見一端：「教改會成立時故意將『師範體系』人員排除在外，這是事實，因為過去師範體系被視為保守、近親繁殖、抗拒改革，而教改最主要的對象就是針對師範院校的氛圍開刀。整個教改會在專業不足的情況下，唯一能借鏡的當然只有歐美的教育理論與改革作法」（「誰的教改？誰的責任？」，2003）。承此歷史背景的瞭解下，位於師範體系的教師，無論資深或年輕，似乎皆能體認此種歷史之痛，而對那些是學者卻不具有教育專業的教改發言者，以「學術菁英理想」和「死路一條」之諷刺語氣，則說明了教師會批評其不具教育專業的不合理性。

如此一來，此篇新聞稿以科學理性出發，又符合當下檢討教育改革之聲，對於教師「反改革」之罪及教育專業對的提昇實有相當的代表地位。總結上述對此文本意義的理解，則有以下五點結論可供參考：

- (一) 強調所陳述的教師專業係具有「現場經驗」與「教育專業」，且經過合法「培育」、「檢定」的合格教師。
- (二) 依據教師專業則可改善教育改革忽略現實需要的失敗，進而強調尊重教師專業地位。
- (三) 所採取的陳述策略
 1. 文本邏輯：以教改失敗之鑑，重申且強調教師之專業性與專業地位；並以科學、民意、道德理性兼備的有力價值充實本文論點。
 2. 社會關係：進一步將教師、家長與學生對立於「政治官員」及「學術菁英」，企圖將「現實」與「理想」的落差歸於不同身份立場間的結果，進而迫使來自基礎民意的力量，或可說有利於教師專業提昇的論述，凌駕於握有教改發聲者的原本權力。
 3. 時空背景：承繼十年教改檢討之時空背景，而使對於教育改革的指責更為有力。其次，再藉由對當初主導教育改革者的批評，如師範教育反撲、對李遠哲當年主持教改之指責等，讓原被視為教改罪人的教師擺脫罪名的申訴力量更為有力。因此，我們可說此篇調查結果的公布及其建議，在時空背景的順勢推演下，或許有助於教師專業地位的建立。
- (四) 經由此文本論述結果，或可「順勢增加反教改之社會氛圍」，而得以為「教師洗刷反改革罪名」及促進「決策者尊重教師專業意見」和「教師專業地位提高」的效果。
- (五) 經此台北教師會、全國教師會以教育專業組織自居，並藉由為基層教師發聲以影響政府進行教育決策之方向，或可間接地提高教師組織的專業地位。

第三節 研究限制

本文試圖從理解論述分析的理論特色，進而建立一套可資遵循的論述分析流程與原則，配合本研究的研究目的、問題及範圍而架構出通篇之研究骨幹。然而，限於研究方法之特性及研究者時間精力有限的情況下，本文仍有幾點限制待說明之：

壹、發聲對象的選擇下，所推論的教師專業論述不夠完整

本文的發聲對象僅限於政府與全國教師會兩者，未能及於其他發聲團體，如人本教育基金會、家長團體、新聞媒體、學術團體或其他有意論述且關心教育改革的發聲對象。如此一來，本研究的結果僅是全國教師會及政府在此時空背景下的教師專業論述，而未能廣及代表更多其他發聲團體之教師專業論述，此乃為本研究限制之一。

貳、文本來源有限，在互為文本分析上有待充實

本研究的文本來源係以所定義溝通場域中的文本為基礎，難免遺漏其他溝通場域中的可能文本。再加上蒐集文本的有限性，使得本研究在互為文本分析與詮釋上的基礎上不夠紮實。故此，本研究除了盡量蒐集各式相關的文本進行分析以外，亦謹慎詮釋文本分析的結果，以彌補文本廣度不足的限制。然而，仍必須在此說明本研究結果係得自於有限發聲團體與有限溝通場域中的部份文本，若欲就所得分析結論作為整體教師專業論述的推論，則還需待往後其他擴及其他研究面向的相關研究補充才為適當。

參、受限於語言學背景，無法透過語言結構分析進行研究

論述分析起源於後結構主義學派對於語言結構分析的研究應用，至今多為語言學的研究應用，係為一相當注重符號學或文法結構的分析方法。本研究僅以論述分析獨具的問題意識的引導，及其理論基礎與方法論的原則，盡量解析發聲團體形構教師專業論述時之語言使用及其後設的認知理解與行動意義，未能及於嚴謹的語言學或符號分析，此即為本研究限制之三。因此，研究者在進行文本分析過程中，對日常語言的使用將以較為敏感的態度，反覆閱讀思索，並就可能疑問處與同儕及指導教授討論，以求回答不同發聲團體形構教師專業論述時的語言使用情形。

