

# 國中生學習者角色認同之研究：以台北市昇學國中為例

\*李逢堅 \*\*濮世緯

\*東吳大學師資培育中心副教授  
\*\*東吳大學師資培育中心助理教授

## 摘要

本研究探究國中生的學習者角色認同，研究目的在探究學習者角色認同的形成特徵。研究對象為學業成就高低各異的學生 32 位，研究方法為訪談與觀察法，進行詮釋現象學分析。研究結果發現，學習者角色認同形成特徵為「選擇式映襯」，國中生從教師期望的實踐與否歷程中顯現自己實際的學習表現。此形成的特徵是以教師期望是參照基準，判斷自己表現是否相符，從參與學習的體驗中覺察自己的能力與意願，同時選擇式的詮釋自己的表現。

關鍵詞：認同、學習者角色認同、國中生

通訊作者：李逢堅

E-mail：[jameslee@scu.edu.tw](mailto:jameslee@scu.edu.tw)

收件日期：2014 年 04 月 29 日；修正日期：2014 年 06 月 30 日

## 壹、前言

學生帶著自己的學習者角色認同到學校，遭遇學校教師傳遞的學習者角色認同，是社會歷史(social-historic)與個體發生學(ontogenetic)之間的互動(Wortham, 2004)。教師指派學生學習任務，學習的當下即是一種認同建構與表徵(representation)的歷程(Moje, 2002)。許多研究證實，學習是參與團體實作(practice)的形式，經由教師的教學，學生在其中不僅學到知識技能，還可以促進學生的對自己學習者角色與對學科認同發展(Fairbanks & Ariail, 2006; Harklau, 2000; Hawkins, 2005; Lave & Wenger, 1991; Reveles & Brown, 2008; Smith, 2008; Volman & ten Dam, 2007; 許殷宏, 2006)。因此，學生所展現的學習活動，是隱含在學習者角色認同的外在表徵，學生表現出自己學習者角色認同內涵，以行動呈現於外在。

過去相關研究發現學習者角色認同的一些特徵，不過，卻同時出現了一些問題。首先，有些研究結果其形成過程中的複雜被簡化與化約，學習者角色認同形成是一種可預期性的單向發展，如，「深化」(thicken)(Wortham, 2004)，或者教師的權力過度擴張，學習者角色認同似乎只是在教師與教學情境下被操弄與導引，學生只有被動接受學習者角色認同，無法呈現學生在形成過程中主動詮釋的角色，如，教師期望的內化(許殷宏, 2006)。有些研究僅強調認同形成中的理性面，忽略 Erikson 認同形成包含無意識部分(Erikson, 1968)，如「比較」、「辨識」(莊嘉坤, 1999; Harklau, 2000)。另一些研究結果，即使可能論及教師傳遞的期待與學生主體之間的磋商，如教師提供的課程與學生經驗之間的「第三混雜空間」(third space hybrid)，或者是教師安排的「設計認同」(designed identity)與學生自己「實際認同」(actual identity)之間的距離拉近(Faircloth, 2009; Sfard & Prusak, 2005)，但師生之間在認同形成的角色也不明確。最後，各特徵的描述似乎都言之成理，卻莫衷一是。這些特徵的之間是否存在何種關係？為了從學生主體性探究學習者角色認同形成特徵，因此，本研究回歸學生自身，從自己的學習歷程體驗與詮釋，作為分析的基礎。

有鑑於此，本研究目的在探究國中生學習者角色認同的形成特徵。研究範圍包含國中生在基本學力測驗所有考科的整體學習情形，故一個學生因有不同學科而可能有不同的學習表現，例如國文不認真，數學績優。本研究對象來自台北市大型升學型公立國中，學生覺察的課堂是一般常態編班的平常課堂，學校教師印象主要來自導師。

## 貳、文獻探討

本研究國中生學習者角色認同(learner identity)，是學生對學習任務本身的認同，包含學習經營(learner agency)與學習態度(learner attitude)(Chavez, 2007; Harklau, 2000; Jackson, 2003)。學習本身也是一種經營(agency)活動，當學生成為學習實作團體的一份子(a member of community of practice)時，表示學生必須已經看到自己是其中一份子，進而負起自己經營(agency)之責，故學習歷程隱含個人認同的改變。從中可能是「發現自己」(discover)或「建構自己」(construct)(Volman & ten Dam, 2007)。其相關概念有「學生身份認同」與「學術認同」(academic identity)；「學生身份認同」是學生在學校生活環境中，透過與師長、同學互動，逐漸對學生的學習角色產生穩定一致看法與情感，學生個人情感投射與行為表現，將充分反映出內在身份認同(許殷宏，2006)；學術認同(academic identity)則主要在特定學科特性的認同，如科學、歷史等(Reveles & Brown, 2008; Robinson, 2007)。綜合上述概念，本研究的學習者角色認同結合學生身份認同之概念，將其界定為「學習者角色認同的發展受社會脈絡的影響，主要在教室內外的師生互動情境中，學生從參與學習任務的過程中，逐漸產生自己身為學習者角色的學習者角色認同」。

教師具有專業權威與權力，有其一套價值、信念與常規。教師藉由指派任務及師生互動歷程中，傳遞教師期待的學習者角色認同。教師指派的任務隱含在課程、方案(project)、教材中，師生互動的歷程包含教學活動、儀式與師生對話，這些內涵隱含規範，是推動學習的重要力量。學生被要求遵循規範執行任務，教師再從學生的實際參與情形及表現，藉由對話指導、給予肯定或糾正，傳遞學生「價值信念」(Barton & Tan, 2010; Harklau, 2000; Reveles & Brown, 2008; Reveles, Cordova, & Kelly, 2004; Rubin, 2007; Smith, 2008; Thomas, 2007)。學生再進一步藉由任務(task)的投入情形，對其動機(motivation)、投入(engagement)與成就(achievement)產生影響，進而形成個別化的學習者角色認同(Chavez, 2007; Faircloth, 2009)。

然而，教師期待的與學生自己的學習者角色認同可能相符或甚至碰撞，在教師的權力地位下，即使學生抗拒，仍然得對此回應。不過，學生在學習者角色認同形成上，仍具有主體性。他們在投入學習任務的經驗與教師回饋的情境所呈現的許多線索中，經由協商、接受、抗拒、妥協或忽視中建構或維護具個別化的學

習者角色認同(Chavez, 2007; Gee, 2000; Harklau, 2000; Hawkins, 2005; Urrieta, 2007)。顯示學生在學習者角色認同形成歷程中，不只是被動接受的地位。

關於學習者角色認同的形成，從許多相關研究文獻中，主要可歸納為明朗化（許殷宏，2006；Harklau, 2000; Thesen, 1997 Thomas, 2007; Wortham, 2004）與磋商（莊嘉坤，1999；Rubin, 2007）。Fairbanks & Ariail (2006) Lawy (2006) Faircloth (2009) 兩大類。明朗化是指學生對自己的學習者角色認同逐漸清晰，而「磋商」的形成不若明朗化的方向一致，而是逐漸協調才產生，中間經歷拉扯、進退甚至變化的歷程，

明朗化方面，包含「辨識」自己的行為特徵，預料性的朝向一方向「深化」，或「內化」教師的期待（許殷宏，2006；Harklau, 2000; Thesen, 1997 Thomas, 2007; Wortham, 2004）。辨識是指學生從自己展現的行為辨識特徵，以瞭解是否符合一特定認同類型的象徵（sign）（Harklau, 2000; Thesen, 1997; Toohey, 1998; Wortham, 2004）。學校教育提供的表徵，在教室內師生互動的社會脈絡中，藉由課程與潛在課程，傳遞給學生，成為學習者角色認同建構的動力。Harklau(2000)即以「表徵」（representation）與「社會建構」來分析學習者認同（learner identity）。在此的「表徵」是指「學生所被標籤化的認同形象（images）、原型（archetypes）或甚至刻板印象（stereotypes）」。

學生內化教師期望也是認同形成的一種方式，教師的專業互動如對話、鼓勵、期望讓學生體驗而認同（Reveles, et al., 2004; Thomas, 2007; 許殷宏，2006）。許殷宏（2006）研究美術班與普通班的能力分班中，發現在升學導向下，教師對成績高的美術班重視成績，以分數評定個人努力程度與成效，甚至是品德操守的保證。而成績差的普通班強調多元發展，以及一技之長，每個人走自己的路，不一定朝升學方向。教師對不同班級的不同態度與標準，各自使學生內化成為符合教師期待的學習者角色認同。

Wortham(2004)研究發現「深化」（thicken）的認同形成特徵。「深化」（thickening）是預料的能力（presupposability），隨著個人的發展，自己與他人認為自己是何種認同類別。學生從課堂參與的規矩中看到應有的態度，而不符合規矩的學生，逐漸深化自己的「局外人」學習者角色認同。這可能因為此研究屬於個案研究，且認同形成的發展方向較為一致所致。

磋商方面，部分研究發現隱含在認同形成的磋商歷程，隱含學生在學習者角色認同形成中的主體性。「安置」（position）是學生在大事件中，具體或籠統隨

著事件發展，而確認自己的認同類別。此類認同形成是日復一日，經歷實際的權力關係，差異、加諸、連結、遠離的歷程而形成(Rubin, 2007)。Fairbanks & Ariail (2006)研究發現教師提供「好學生角色期待」，學習者角色認同的產生是「成為好學生」的「地位認同」(positional identity)與「象徵資本」(symbol capital)之間的協商歷程。在此所指象徵資本是由個人在學校的學習表現所顯現。如，用功的學生。學生逐漸從學習經驗的象徵資本中，獲得地位認同。Lawy (2006)研究對話與認同類別，結果發現學習，課程與職業之間的關連，有助於學生的角色認同發展。學生從對話中學習建構意義，當學生產生知識與角色的疑問時，正是意義建構的開端進而建構認同。這過程來自質疑自己在一個體系中的「稱呼」(name)與「地位」(position)，辨識自己的表現且投入後，逐漸將自己納入(recruit)此地位，而非只是要不要的選擇。

Faircloth (2009)研究發現，學習過程將產生一個教師提供的課程與學生經驗交互互動的「第三混雜空間」。學生經由參與、體驗，跨越自己生活經驗，進入此空間而與教師課程產生連結，進而產生歸屬感。亦是學習者角色認同與學習經驗的連結。Sfard & Prusak (2005)進行敘事研究(narrative)發現，「設計認同」(designed identity)是學習與社會文化脈絡的連結。設計認同是期待的狀態，教師的期待屬之；實際認同(actual identity)是學生目前的狀態。透過學習活動，學生拉近實際認同與設計認同間的距離。設計認同有可能不是想要的或理性的，例如前述「好學習者角色認同」，並不一定是學生想要的認同。

莊嘉坤(1999)研究國小學生科學意向與學科本質，比較對認同與不認同科學的學習者角色認同形成。學生主要經由比較、分類、認同過程將自我歸類。是一種透過比較來形成認同。李逢堅(2010)研究長期偏差學生，從教師持續的管教歷程，產生「管教的凸透鏡成像」效應。教師雖傳遞正向期待，卻讓學生覺察自己為不符合期待的學生，如同凸透鏡倒影成像。學生藉由持續的累積的教師糾正中，形成學習者角色認同。

這些研究解釋了學生在認同形成過程中所扮演的角色或行動，例如在自己表現與課程設計之間的體驗、連結、拉鋸、比較或顯像。不過，這結果除了李逢堅(2010)研究發現同時兼顧教師與學生的平衡外，其他結果較強調學生在其中的歷程角色。不過，由於對象較為特殊，所得的結果具侷限性。

## 參、研究方法

爲了探究升學考試制度的社會脈絡情境，研究選取的學校「昇學國中(化名)」是位在台北市的大型公立國中，該校歷年前三志願的升學人數多。從中選取八年級數理績優生 17 人與學困生 15 人爲研究對象。選取兩端學生目的在獲得較廣的學生學業成就，績優班成績較高，學困班成績較低，但其中也有成績居中者，這樣的對象呈現較多元風貌。績優生來自學校的數理績優班學生，他們都是通過學校數學考試成績優異者，學生來自各個班級集中上課。績優班課程安排兩位數學及一位理化教師輪流上課。學困生則由任課教師自己選取，但多以成績還稍落後，且認爲仍有學習意願者。因此，本研究對象不涵蓋已經完全放棄學習的學生。學困生採各班各自進行教學的形式，由原任課教師進行，也都是這些學生的導師。計有兩個數學班，亦即前述任教績優班教師授課，另有兩位理化班。本研究雖從數理成就高低爲對象切入點，但本研究的學科範圍包含其他考科，如績優生文科較差，理科較佳；而少數學困生也有其他學科成績中上者，故學業成就呈現多元的狀態。

研究方法以訪談爲主，觀察爲輔。觀察採非參與觀察數理績優與學困班的課堂。觀察期間自 2010 年十月到 2011 年六月，五個班級每個月實施一次，每個班總共九次，上學期 20 次，下學期 25 次。觀察課堂進行的方式與學生學習表現。訪談進行個別深度訪談，對象爲 32 位績優及學困班學生，及五個班的任課教師。績優班有兩位數學及一位理化老師，其中數學的兩位教師同時任教學困及績優班，故人數爲 5 位。先學生後教師，以從學生訪談發現的問題進一步向教師提問，尋求教師角度的解釋。訪談自 2011 年 3 月到 6 月，訪談同時進行錄音，由於研究探究的課堂是常態編班下的一般正規課堂（以下簡稱爲「正規課堂」）。觀察的實施除了瞭解學生的學習表現外，再進一步藉由訪談，讓學生自行比較該觀察課堂與平常正規課堂差異，以從中凸顯正規課堂的特徵。訪談的編碼分爲兩串數字，第一串數字代表訪談日期及對象，第二串數字表逐字稿的段落行數。

研究分析採詮釋現象學分析（interpretative phenomenological analysis, IPA）。分析的題目包括：理想上學生應該做什麼？自己實際每日行動爲何？覺察平常（正規）課堂教師傳遞的態度；教師對自己的期待；認爲自己是怎樣的學生。以訪談問題：「覺得自己是怎樣的學生？」以及學生陳述「自己平時的學習行爲及想法」爲主，甚至進一步對於兩個回答不一致之處的追問。例如：小靜覺得自己有

時候偷懶，但從她平時的學習行動與成績表現，她已經十分認真，再搭配觀察所得相互檢證。分析以訪談資料為主，將所得資料進行方法間的三角檢證（methodological triangulation）與資料間的三角檢證（data triangulation）。方法間的檢證為觀察與訪談，以對照外在學習表現與內在想法。資料間的檢證為教師訪談與學生訪談，從教師角度補充學生訪談結果，以瞭解不同角度之間所呈現真實世界的差異（吳芝儀、李奉儒譯，2008）。

分析時先針對個案分析，步驟概述如下（吳芝儀、李奉儒，2008；Biggerstaff & Thompson, 2008; Creswell, 2007; Moustakas, 1994; Smith, Flower, & Larkin, 2009）：一、掌握研究對象對於研究主題重要經驗的「陳述」（statement），將集合相關的陳述成為「意義單位」（meaning unit）。二、再將意義單位分群成為「主題」（theme）。三、進而將意義單位及主題敘寫為「文字描述」，從研究對象自身陳述時的詮釋角度，分析研究對象的經驗（textual description），這是關於「什麼」（what）經驗的描述，發展出從文字到主題的連貫性詮釋。四、最後，研究者從自身經驗將之進一步轉化為「結構描述」（structure description），這是對經驗「如何」（how）發生的描述。逐一分析所有個案後，再進行全部個案之間的概念化分析。

主題分析所聚斂歸納找出三向度分別為：目標、投入與動力三大類。其內涵包含目標：如分數、成績、懂、找工作、升學等；投入：如上課專心、複習讀書、準備考試、練習題目、學習態度習慣等；動力：如混水摸魚、企圖心、興趣、自我期許、自我要求（含惰性）、興趣等。再分別分析各向度內所有資料分析其概念特徵，瞭解向度內學生之間的類別及其關係，例如：動力向度內類別的關係可以成為順從一直到不順從兩端的任一點。最後跨三向度，綜合學生的類別，在從類別中概念化形成特徵。

研究者並未主導發言向度，每一位學生都自由陳述，如此可以開放式的蒐集學生的自主詮釋內涵，也代表學生自己感受最強烈的印象。一個人的論述可能只有一個，或同時有兩個向度以上。例如：學生可能認為自己成績好，上課專心。基於這樣的開放，使得不同對象陳述向度不一，將增加分析的困難，故本研究先納入全部資料以分析向度，將所有相關的陳述先進行向度的聚斂，之後再分析每一位學生的陳述，將不外乎這些向度。

## 肆、結果

在不斷的課堂教學與準備考試的過程中，學生覺察教師對學生的認同期待，然後逐漸在自己的實際行動體驗中，覺察自己的學習者角色認同特質。學生對自己學習者角色認同特質的描述，依各向度說明如後。

### 一、目標導向：整體或相對的成績或能力高低

在重覆不斷考試中，學生逐漸對自己的成績落點產生印象。所覺察自己的目標表現，是自己整體成績或能力優劣，或者依各學科分數的相對成績或能力的優劣。學生典型的回答，如「聰明」或「語文能力較差」。

#### (一) 整體成績或能力歸因

績優生小良整體成績一直很高。從成績表現的排名中，他覺察自己是聰明伶俐的。

研究者：你覺得你是一個什麼樣的學生？

小良：要謙虛的講？

研究者：不用，你就...

小良：不用！好，大概是聰明伶俐喔！

研究者：你是從哪邊發現的？

小良：就成績還不錯。

研究者：「伶俐」也是成績還不錯？

小良：對啊，就是可以去活用。

05131 1934

#### (二) 成績能力的相對優劣

看到自己某科成績好或能力較高，相對另一些科目成績差或能力不好。前述小玲認為自己數學學不來，績優生小亮、小娟、小傑文科分數較低，理科較高。學困生小強數學可以高達九十分，但理化、文科卻都不及格。他能從成績看到自己的表現，詮釋時也與能力連結。

小強：數學還不錯，是看成績自己這樣發現的。從原本就是七十分到現在九十幾，就愈來愈高。...對，算的就還好（不錯）。我覺得我理解...就是對數學還蠻...

研究者：理解力還不錯！



小強：對！對數學來講的話。

...

小強：我覺得缺點就是...記憶力比較不好，語文能力比較差。

研究者：記憶力不好是什麼時候發現的？

小強：就是發覺很多要背的東西都背不起來，花了時間也一樣。

04062 1501

## 二、投入導向：付出多寡與方向性

這是最多績優生提及的向度，共有十二位，似乎顯示學習歷程的投入是他們對學習者角色認同形成的重要經驗。不斷練習以考試準備過程中，學生覺察自己實際投入課堂規範與課後準備考試的情形。典型的回答，是「認真」或「守本分」。加入分析其實際的行動，可看到不同學生花費時間力氣與各學科之間的準備情形所呈現的差異。學生投入在「付出的多寡與方向性」上呈現差異，從投入程度較高，每一學科全心投入，到挑選科目內容，或偶爾才準備的程度高低，大致分為全面付出、符合成績水準、部分付出、偶爾付出。

### (一) 全面付出

這些學生每一科都專心遵守課堂規範，亦於課後準備考試，投入教師期待與交代任務，即使無法理解或沒有興趣。績優生小松全校排名都在前五名左右，他是少數沒有補習的受訪學生，他在課堂上都要求自己十分專注學習。

研究者：你自己是一個怎麼樣的學生。

小松：在學校很像那種大家覺得是乖乖牌的那種學生形象，就是上課會很專心，然後也不會打瞌睡啊，考試也都考得還不錯，老師交代的事情也會很用心負責去做好。

0422 1309

### (二) 符合成績水準

對自己成績有一定程度的要求，因此，每一科都會投入準備，但不會要求自己都要用盡全力，保留自己喘息的時間。績優生小婷因為體驗投入準備考試的過程覺得辛苦，明確的表示自己愛玩。雖然可以盡全力獲得更高分數，但不想忍受準備考試的煎熬，她選擇不要高分，不過，她的分數仍維持一定的水準。她並不是特例，後面將提及的小傑也是如此，不像小靜有高度的競爭壓力。同時，她認為讀書目的在準備考試。因此，不考試的科目也就不複習了。

老師：妳覺得，一個國中生應該要做什麼？

學生：適當的休閒跟適當的玩樂。讀書的時候就很認真讀書，玩的時候就很瘋狂的玩。因為～我比較喜歡玩，不想成為一個書呆子。只有讀書的話，就很無聊。多跟同學出去玩的話，感覺很有趣。...  
(不過)我都會做好自己的本分。都是先讀書再玩。

06101 0105

研究者：～所以認真念書是要考試的科目嗎？

小婷：對。其他的不想讀，因為其他科就感覺沒那麼重要啊，除非要考試才會讀啊。

06101 0236

### (三) 部分付出

部分付出的學生不若前述不分科目內容全部投入，主要分為兩類：一類因困難停滯，無法理解，難以展現學習行動；另一類是挑能得分的科目才學習。兩者並非互斥關係，只是強調的面向不同。如一位學生可能同時因為理化學習遭遇困難，而投入能拿分的文科。後面小美的例子即是如此。

#### 1. 困難停滯

理化學困生小蕙數學成績不錯，能達八十分以上，但對理化的學習一直有困擾，經常不及格。從她的陳述中，可顯示她對理化的學科屬性完全無法掌握。

研究者：你覺得理化應該怎麼學？

小蕙：我現在還不知道理化怎麼學ㄟ～我每次最擔心就是這一科！因為我真的不知道要怎麼學這個。就是…背也不是，算也不是，又背又要算，然後又要去知道它什麼意思。

04064 0615

除了理化的學習，文科的學習也有相似的問題。前述小亮表示覺察教師期待他的國文分數要再提高。小亮是數理績優生，但與小娟一樣，對國文科的學習產生困擾。從小亮的陳述中，也顯示他對於自己背誦能力的詮釋，以及不理解與沒有興趣兩者相互連結。

小亮：國文一直以來都這樣。

研究者：有沒有想過為什麼分數會沒辦法再往上？

小亮：古文又看不懂啊，而且我比較不喜歡背，而且那些國文文科的我

比較背不起來，因為沒有興趣吧。...國文喔...就不知道怎麼念吧，而且背的老師也不一定會考，然後古文理解也不是老師說了就懂。

04291 1438

## 2.挑能得分的科目或內容

只針對能拿分的付出學習。這也顯示學生從實際學習所累積的經驗中覺察自我表現。理化學困生小美，因為數學與理化不理解，得分有限，轉而只專注在其他三科背誦科目的學習以爭取分數。這也代表一些學困生的學習策略。

研究者：你印象中妳覺得理化學什麼。

小美：元素，反應式，忘記了。

研究者：理化應該除了背之外，應該還有一些算啊。

小美：對啊！我就是算不喜歡啊。

研究者：你不喜歡算，可是理化還是要(計)算。

小美：我知道，就算的不要理它。

研究者：妳現在打算每一科都想辦法再拉高，還是妳現在只想國文跟英文成績好就好？

小美：跟社會。

研究者：喔，這三科。國文、英文跟社會成績好一點，那數學、理化因為要算很麻煩就想要放(棄)掉，那，所以你(剛才說自己)是很認真的學生，應該是指...

小美：國文、英文、社會。

04133 1525

### (四) 偶爾付出

不若前述學生有特定的方向或策略，如有興趣或能得分的特定科目而比較用功或專心。這些學生平常很少學習，只有在特殊情況才讀書。諸如：只在考試成績特別低時，心情好時，有人督導時。小明是一位平常偷懶，偶爾讀書的學生，成績對他並沒有意義。在被動的狀態讀書，偷懶時反而有種喜悅的感覺。

研究者：你說學生就是要讀書、練習、用功，你覺得你現在有做到嗎？

小明：沒有耶！有時候會偷懶啊。

研究者：一個禮拜大概會偷懶幾次？

小明：三四次。

研究者：你剛剛講要讀書，可是你沒有做到，覺得如何？

小明：就是影響功課。

研究者：影響功課？你會覺得難過啊？緊張啊？還是沒有差？

小明：沒什麼差（別）。

04012 1428

### 三、動力導向

這是最多學困生提及的向度，共有十位，似乎顯示學困生對於被要求遵守規範的感受強烈。在必須忍受犧牲以獲得佳績的學習經歷中，學生覺察自己實際的動力，典型的回答是「乖或不乖」或「偷懶」。綜合分析實際學習想法，回應教師嚴格期待，不同學生之間所展現的是一種「順從程度」的差異。即使有部分學生對部分科目因有興趣而學習，卻無法擴及所有的科目，且面對準備考試的壓力與反覆練習題目，甚至犧牲自己從事興趣的時間，亦脫離了學習原本的興趣。

#### （一）超越自發

這類學生已經盡力學習，但仍覺有惰性出現，強調自己沒盡全力的部分，顯示高度的自我要求。前述的小靜即是一典型，她完全融入升學競爭的期待，努力不讓自己有排名落後的情形出現。

研究者：你覺得你是一個怎麼樣的學生？

小靜：有時候雖然有一點懶，但是該讀書的時候就還是會讀。...會比較想要把書唸好。...就升上國中以後，感覺說也還要繼續考高中，如果沒有考好的話就會讀不好的學校啊。

0613 0237

#### （二）順從乖巧，不想反抗

這些學生強調自己守規矩，實際上也十分服從教師的規範，甚至並沒有反抗教師規範的想法。績優生小夢是一位典型的乖巧學生，不會違反規定與要求。

研究者：妳是怎樣的學生？

小夢：我會做好自己的本分，努力參與課業活動，課業之外的也有，像社團那種。該讀書的時候，該準備考試什麼都會，就是準時上課。還有，我覺得我滿乖的。比較不會去反駁老師說的話，老師講的我會盡量聽進去。

0506 2401

### (三) 約束下順從

這些學生順從教師規範，但仍表達些許無奈之意。可分為兩類：一類是爲了符合他人的期待而讀書。數理績優班的小智，對於科展比較有興趣，但因不想讓他人失望，也要求自己要注意成績。

小智：考試成績其實還好，...主要是因為大家期望吧！我其實沒有認為考試非常重要。...自己比較想做的，科展，然後一些比賽吧。

研究者：大家的期望包含誰？

小智：老師吧，然後同學啊。

04251 1506

另一類則是因爲不敢違抗，而在監督下沒有抗拒行爲。績優生小安則是因爲不敢違抗，即使有點貪玩，也只得把時間花在讀書。他陳述自己在家中的情形。

小安：(覺得自己)有點愛玩、貪玩，有時候不想讀書。

研究者：可是我剛都沒聽到你在玩耶，除了禮拜五啊。

小安：禮拜五就是回家放學就玩到十二點。

研究者：玩到十二點，再睡覺。可是你平常都沒有玩？

小安：很少，沒有玩，沒辦法玩！我房間沒有...沒有電腦。

05091 1218

### (四) 自訂底線

這些學生至少會自我訂定成績水準而努力，各科也都會努力準備，但到達水準即可，不若小靜一味追求高分，保留時間給休閒娛樂，小傑即爲一例。小傑是數理績優生，但文科較差。即使如此，他週間看電視，假日玩電腦的活動，不因段考將至而停止，他並不會想利用考前犧牲休閒再多複習。因此，他認爲自己是一位悠閒的學生，凸顯與其他符合教師期待學生的差異。

研究者：介紹一下你自己是什麼樣的學生？

小傑：就是，很悠閒。我在平日都會看電視，在假日也會玩電腦。段考前我也會玩電腦，就算段考在星期一，星期天還是玩，真的。

研究者：那你不會說多點時間來唸社會科。

小傑：嗯~不會耶。

04181 2022

## (五) 消極符合

通常只在要求下，或上課時老師監督時下讀書。如前述的學困生小盈、小凱，自我的動力十分薄弱。可以分為兩類：一類是無著力點以持續，另一類是鬆懈退縮。彼此並非互斥，亦即，一位學生可能同時基於兩類因素而態度消極。

### 1. 無著力點

不理解通常會失去動力，沒興趣而無吸引力。這也顯示不理解意義時學習的困難。前述的小亮、小娟，對於學習國文一直都有困擾，找不到方法與興趣。

研究者：國中為什麼比較不專心？

小娟：有時候是沒興趣，然後有時候是就比較不懂的方面就不想去聽。...

國文幾乎都不懂，就覺得很無聊，一直講一些文字的東西。

0429 1515

但全部付出的學生若不見成績改善，將可能開始評估減少付出。如前述的小凱與小玲，教師交代的準備考試與作業都會遵守規定完成，但是因為成績一直未見起色，成績不佳的學科學習動力開始退卻。

### 2. 鬆懈退縮

一些學生在陳述中明白表示自己是「討厭讀書」的學生，歸咎其原因，除了成績未見起色外，學習過程所需花費以理解的力氣，也造成很大的負擔。小蘭她有一位就讀台大的堂姐分享學習經驗，自己也曾經有成功的經驗，但因為學習理解需要耗費大量的精力，犧牲遊樂，她明白表示不願意如此。這也使得小蘭僅在要求下讀書。

小蘭：(表姊) 給自己的壓力很大。(表姊說) 段考的時候不要給自己壓力，平常的時候多加一點壓力，不會想去玩什麼的。

研究者：那這樣不錯啊，妳會覺得要嘗試這個？

小蘭：不會。因為給那麼多壓力會很辛苦。

04141 2526

小蘭進一步陳述自己不願努力的動力，從中也看到她的感想來自實際體驗的學習歷程所生的印象。

研究者：你有想辦法不要逃避嗎？

小蘭：嗯...就是下課先不要做自己的事情，先去問不會的地方。

研究者：你有做過嗎？

小蘭：有啊！效果喔，還不錯。

研究者：會不會想要繼續這樣做。

小蘭：不會！因為好累，唸得都快爆炸了，算到不知道我在算什麼。

04141 3123

## 伍、討論

綜合分析三向度的學習者角色認同內涵，國中生學習者角色認同形成的特徵是「選擇式映襯」(selective reflection and against)，是指國中生從教師期望的實踐與否歷程中顯現自己實際的學習表現。進一步分析學生學習時產生學習者角色認同的歷程，主要是教師指派學生學習任務同時傳遞期許，學生在教師要求下參與學習，從實作體驗以及教師對其表現的回饋與糾正中，學生覺察教師更為具體的期望標準。在自己實際學習表現與教師期望之間拉鋸中，逐漸確認自己的能力與意願，進而浮現自己學習表現符合期望與否的印象。在此歷程中有四點特徵，分述如下。

### 一、教師期望參照

學生自陳自己的學習者角色認同內涵，教師期待具有相當的地位，是與自己表現相對照的基準，顯示教師權威對學生角色具有重要的影響地位。從學生對自己的學習者角色認同的陳述中，雖不一定直接陳述判斷的結果，但都可見其參照教師期望以衡量判斷自己符合情形。由於學習者角色認同是以教師期望為基準，學生陳述時不免與教師認同有關，這可能也是部分研究誤認為教師認同直接促使學生接受的可能原因。

例如小蘭描述表示自己懶惰，即是從教師期望角度描述自己的表現不符合。小蘭的理化老師林老師也是導師，瞭解小蘭背科較強，理科較弱，故逃避學習。教師從互動中觀察小蘭的逃避，而對小蘭的管教與輔導，也讓小蘭看到自己的學習狀態，產生對自己「懶」的詮釋。林老師將自己對小蘭的觀察，表示如下。

林老師：小蘭這個孩子我發現她語文能力很強，數理這一部分是比較弱的，因為理化會牽扯到記憶的東西跟算術，我發現她算術真的很慘，她連加減四則運算…她都會算得很吃力，我覺得如果她的基本數學運算都這麼的辛苦的話，這當然對她學習理化是有相當大的影響的，因為碰到算的部分，她馬上就會倒、碰到算

的就倒，...她因為這個（背科）部分可以獲得成就，她對語文那方面下的功夫也比較多。嘿、她只要碰到算的部分，她就一副、她就很想、我覺得她就有視同放棄的味道。

06141 5614

## 二、映襯：相符情形

學習者角色認同是學生對自己實際表現符合教師期望程度的判斷，故有「映襯」的效果。本概念結合「反映」與「反襯」，皆以教師期望為基準相互對照，反映代表的是相符合的狀態，反襯則是相反的狀態。此種相符情形的檢視，具有二分法評價的意涵。顯示學生從教師要求下的實際體驗，通常產生二分法的學習者角色認同評價好壞優劣。如前述的動力與投入外，學困生小強數學很高，其他時常不及格，而認為自己數學成績好，語文能力較差。績優生小娟認為自己有興趣課程很專注，國文卻聽不懂不專注。

## 三、體驗歸因：能力與意願

跨三向度綜合分析國中生自我覺察的學習者角色認同，學生對自己學習表現的優劣判斷，可歸納為對自己學習「能力」與「意願」的解釋，此二者是學生對自己學習表現印象浮現的中介要素，覺察自己能力限制與意願強度；反之，這中介因素也影響自己的學習表現，使得個人的學習表現有所限制。

目標方面，學生覺察自己成績優劣，連結詮釋為能力優劣，屬於 Gee(2000) 所論述的本質認同，此與 Smith(2008)的結果相似，如小良認為自己聰明伶俐；動力方面，學生覺察自己的動力是積極順從到消極順從的表現，是一種制度認同，對自己順從意願的覺察，如小松認為自己是乖乖牌；投入方面，學生從學習歷程中，教師要求上課專注、寫作業與練習題目等規範中，覺察自己願意接受教師規範與否，例如小婷、小傑要把時間保留給休閒。不過，這不僅是意願的問題，也融合了自己的能力因素。如，小蘭覺得自己讀到快爆炸，小玲數學分數一直不見起色。能力，如理解或背誦的能力，實際影響自己達到教師規範必須花費的力氣多寡。故投入向度的體驗結果，同時包括制度認同與本質認同，亦即對自己能力與意願的覺察。此與文獻僅為制度認同稍有不同。兩者相輔相成，缺一不可，只有能力沒有意願難以持續，只有意願沒有能力卻也困難重重。



#### 四、選擇式

教師期待雖是學習者角色認同的參照依據，前述小蘭對自己「懶」的詮釋，與教師看到的「逃避」雖不相同，但卻有相關性。不過，不代表學生都接受教師期望。選擇式所呈現的是學生在學習者角色認同歷程的主動角色。學生對於自己符合與否的判斷具主觀性。除了實際的客觀表現外，學生還有主觀自我詮釋的權力，主要呈現在兩方面，一是面向方面，學習者角色認同的三向度中，各個學生重視的面向不一致。雖然每一位學生的陳述都在此三向度內，卻少有人每一向度都強調。前述多數績優生強調投入面，學困生強調動力面。同樣是績優生，有學生認為自己聰明，強調目標向度；有學生認為自己乖巧，強調動力向度；或學生認為自己認真，強調投入。

另一是內涵方面，即使同一面向，學生強調自己實際表現的重點也不一。已經很認真且名列前茅的績優生小靜，還認為自己「有時會偷懶」。相反的，回家卻幾乎不複習。只在教師的監督或成績又考差的當下才複習的學困生小凱，強調自己「有時候認真」。進一步分析，小靜完全融入升學競爭的遊戲規則，而要求自己必須不能鬆懈；而當研究者詢問小凱「學生應該做什麼？」，他表示「讀書在找自己專長，除了讀書有其他路可以去工作，找自己的長項去工作」，且表示自己不重視成績。顯示小凱並不認同教師期望，也因此，自己能有複習的行動，已經算不錯了，而推論此為主觀選擇的原因。

「選擇式映襯」與文獻其他形成特徵的概念比較方面。「選擇式映襯」與「深化」的比較，兩者雖然同樣顯示是在課堂師生互動經驗中形成，但選擇式映襯同時凸顯教師期待與學生學習表現的對比關係，而這結果可能呈現相符或不符合兩種不同方向的結果。而深化具有預期性，並未直接強調教師如何影響，且深化是朝向單一方向發展，雖然這方向可能是不符合教師期望。這可能與該研究是個案研究有關，而只獲得一個單一方向的結果。

「選擇式映襯」、「比較」與「辨識」的比較，「比較」與「辨識」都較屬於理性分析，「辨識」是辨認認同與表徵的特徵，「比較」是理性將期待與自我兩個端點對照差異，亦即自我實際表現的端點必須先明確清楚，才得以比較。「選擇式映襯」強調的是在教師期望為核心所凸顯自己學習表現的對照關係，自我端點可能只是籠統的印象。國中生對自己學習者角色認同的覺察，對自己實際學習表現的印象是從教師期待的要求下親自體驗中逐漸顯現的，這印象乃是對自己實際學習表現有意無意的覺察。這似乎近似 Erikson 所述的認同形成兼具意識與無意

識歷程。這情形如同小佳接受訪談，開始整理自己混沌的想法一般。

研究者：嗯…可不可以講一講你什麼時候開始有這種感覺？

小佳：不知道，因為好像已經有蠻長的一段時間，但想不起來。…沒有  
入，就不知道為什麼，也沒有仔細想過，但是這個就一直在心  
裡面了。…無意識就慢慢的認為，沒有仔細去思考過。

研究者：我們在訪談的時候，這一個想法才跑出來

小佳：對！

04201 0315

此外，「比較」將教師期待與學生表現兩端點視為相同重要，映襯顯示教師期待具有基準的地位。

「選擇式映襯」與「安置」的比較，安置過度強調教師的影響，似乎是教師直接指派放置，學生偏向被動覺察與接受被安置的位置，學生的主體性只在覺察教師指派。「選擇式映襯」顯示學生主觀詮釋的權力，雖然映襯歷程仍主要參酌教師的期待，以及教師回饋（提醒或考試分數）學生的表現，但學生是主要的覺察與詮釋者，主動權表現在面向與內涵的選擇。「凸透鏡成像」是「選擇式映襯」的特例，屬於覺察自己與教師期望不符合的「襯」現象之一。同樣是教師期待為基準，但是研究對象是針對長期偏差學生的覺察，所覺察的特徵是一種相反於教師期待的認同。

本研究支持文獻中第三混雜空間，設計的認同與實際認同之間等磋商的概念，且進一步分析其中如何進行。在學習者角色認同的內涵上，教師似乎仍有較大的權力，學生的詮釋是在該框架下進行，但卻可能詮釋出與教師期望不同的結果，如小凱認為自己有時認真，強調自己不違規，卻不主動學習。雖然學生似乎自己可能產生另一個完全不同於教師期望的學習者角色認同，卻不在研究者詢問自己學習者角色認同的訪談問題中陳述；然而，卻可能產生影響其學習者角色認同的詮釋與學習行動。

文獻指出學生因感受不到意義而遠離，但研究發現學困生雖有類似「局外人」的學習者角色認同，如小蘭，但亦有小忠、小玲、小美等，仍把握能得分的科目或內容繼續準備考試。可見，局外人過於化約與單向，無法呈現多元的認同形成風貌。這其中可能因教師要求遵守準備考試的規範，以及學生無法理解意義而阻礙學習，皆增加許多學習者角色認同形成的變異性。

## 陸、結論與建議

### 一、結論

學習者角色認同的形成特徵，在目標方面，促成學生對自己達成目標可能性的結果判斷，學生覺察自己成績表現或者學習能力的高低。投入方面，促成學生覺察自己投入程度，可能有或無策略性的分布或安排自己的時間或力氣，形成自己認真與否的判斷。動力方面，升學考試的準備已經無關於學習興趣，促成學生回應的動力在於是否遵守教師規範或謹守服從的學生角色，形成自己乖巧與否的判斷。

從學生回應教師期待所形成的學習者角色認同中，可見國中學習者角色認同形成特徵為「選擇式映襯」，是指國中生從教師期望的實踐與否歷程中顯現自己實際的學習表現。此形成的特徵是以教師期望為參照基準、判斷自己實際表現與期望之間的相符情形、進而從參與學習的體驗中覺察自己的能力與意願，同時選擇式的詮釋自己的表現。從這些特徵中可見教師具有重要的地位，是學生判斷自己表現的基準，但同時，學生也有自主詮釋的權力，除了著重的面向不一外，也有選擇強調自己符合或不符合的表現之權力。

與過去研究結果相較，「選擇式映襯」的認同形成特徵，學生不是清楚具體了解自我學習表現，足以讓學生理性的辨識與比較自己的表現特徵，而是在教師要求下體驗中顯現的自我表現；再者，學習者角色認同的形成亦不只是單一方向，而是符合教師期望與否雙向的變化。特別是在學習者角色認同形成的師生協商歷程，教師不是權力獨裁者，讓學生只處於被動地位，而是教師與學生在其中同時扮演不同角色。選擇式映襯著重教師角色的影響，也看到學生主動詮釋的地位，教師的期待是學生參照判斷表現的基礎，學生的自主權顯示在強調自己印象深刻的面向，以及選取該面向的哪些自我表現作為相對照的依據。

### 二、建議

#### (一) 研究建議方面

1. 特殊個案研究。由於本研究採取綜合分析整體學生的方式，由學生完全開放自陳，將所有學生陳述的內容依向度放置，再綜合所有內容加以分析。未來可以聚焦個案分析，除了文獻的「局外人」學生類型外，尚可挑選不同學習表現與特質的學生，深入探究認同形成。

2. 比較不同面向特質學生之差異。學生可能強調自己學習者角色認同的不同面向，這些面向之間可能來自不同的學習體驗或特徵，可進一步比較分析不同強調面向學生之間的學習經驗。例如：強調目標面向的成績與能力印象，與強調投入學習歷程的學生，兩者之間的學習特質存在哪些差異。
3. 深入選擇歷程之探究。研究發現，雖然學習者角色認同仍以教師期待為參照，但學生可以產生自己對學習活動的想法，而影響自己在學習者角色認同內涵的詮釋，如小凱。未來可進一步探究選擇歷程與自己理想的學習者角色認同之間的關係。

## (二) 實務建議方面

1. 善用教師期待。學習者角色認同的形成，具專業權威的教師期待具有重要的地位，是影響學生對自我學習者角色認同好壞優劣判斷的基礎，教師應善用之。
2. 引導學生檢視自我學習特質。學習者角色認同具有二分法判斷的傾向，如背誦能力、理解能力或成績高低，對學習較不具建設性。教師的期待因回歸學習本身的意義，教師應提供學生對自我學習特質的指導與具建設性的認識，學生將可更直接檢視自己的學習特質，而不只是成績高低。
3. 實施活化教學。常態編班的傳統式教學無法滿足每一位學生的學習特質，教師無法兼顧差異懸殊的學習速度，只能要求遵守課堂規範的形式化儀式。當學習只剩下練習、考試與分數，學生因為無法覺察學科的意義而遠離，也將造成學生對自己學生角色的負面判斷。活化教學將能滿足較多學生的學習需求。
4. 不應過份強調分數。升學考試以分數競爭為形式，過度強調分數將與學習知識的有意義學習產生矛盾與衝突，排擠其他學習的可能，如準備科展占用了準備考試的時間，有重新檢討的必要。

## 參考文獻

- 李逢堅 (2010)。國中導師對經常違規學生自我認同影響之研究。《中華輔導與諮商學報》，28，229-281。
- 吳芝儀、李奉儒 (譯) (2008)。《質性研究與評鑑 (上)》。台北：濤石。
- 許殷宏 (2006)。教學實踐與學生身份認同---國中美術班與普通班的比較。《教育研究集刊》，52(2)，125-153。
- 莊嘉坤 (1999)。從認同觀點分析學童對科學本質的了解與科學生涯的知覺。《科學教育學刊》，7(4)，343-366。
- Boaler J. (2000). Mathematics from another world: Traditional communities and the alienation of learners. *Journal of Mathematical Behavior*, 18(4), 379 – 397
- Boaler, J., & Greeno, J. G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. In J. Boaler. (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171-200). Westport, CT: ABLEX
- Barton, A. C., & Tan, E. (2010). We Be Burnin'! Agency, Identity, and Science Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 19(2), 187-229.
- Biggerstaff, D., & Thompson, A. R. (2008). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Qualitative Methodology of Choice in Healthcare Research. *Research in Psychology*, 5(3), 214-224.
- Chavez, M. M. (2007). The orientation of learner language use in peer work: teacher role, learner role and individual identity. *Language Teaching Research*, 11(2), 161-188.
- Fairbanks, C. M., & Ariail, M. (2006). The role of social and cultural resources in literacy and schooling: Three contrasting cases. *Research in the Teaching of English*, 40(3), 310-354.
- Faircloth, B. S. (2009). Making the Most of Adolescence Harnessing the Search for Identity to Understand Classroom Belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24(3), 321-348.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Harklau, L. (2000). From the "good kids" to the "worst": Representations of English language learners across educational settings. *Tesol Quarterly*, 34(1), 35-67.
- Hawkins, M. R. (2005). Becoming a student: Identity work and academic literacies in early schooling. *Tesol Quarterly*, 39(1), 59-82.
- Jackson, D. B. (2003). Education reform as if student agency mattered: Academic microcultures and student identity. *Phi Delta Kappan*, 84(8), 579-585.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. NY: Cambridge University Press.
- Lawy, R. (2006). Connective learning: young people's identity and knowledge-making in work and non-work contexts. *British Journal of Sociology of Education*, 27(3), 325-340.
- Moje, S. J. M. E. B. (2002). Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 228-237.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Olitsky, S. (2007). Facilitating identity formation, group membership, and learning in science classrooms: What can be learned from out-of-field teaching in an urban school? *Science Education*, 91(2), 201-221.
- Reveles, J. M., & Brown, B. A. (2008). Contextual Shifting: Teachers Emphasizing Students' Academic Identity to Promote Scientific Literacy. *Science Education*, 92(6), 1015-1041.
- Reveles, J. M., Cordova, R., & Kelly, G. J. (2004). Science literacy and academic identity formulation. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 1111-1144.
- Reyes, R., III. (2007). A Collective Pursuit of Learning the Possibility to Be: The CAMP Experience Assisting Situationally Marginalized Mexican American Students to a Successful Student Identity. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 618-659.
- Robinson, C. (2007). Figured World of History Learning in a Social Studies Methods Classroom. *The Urban Review*, 39(2), 191-216.
- Rogers, J., Morrell, E., & Enyedy, N. (2007). Studying the struggle - Contexts for learning and identity development for urban youth. *American Behavioral Scientist*, 51(3), 419-443.
- Rubin, B. C. (2007). Learner Identity Amid Figured Worlds: Constructing (In)competence at an Urban High School. *The Urban Review*, 39(2), 217-249.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Smith, K. (2008). Becoming an 'honours student': the interplay of literacies and identities in a high-track class. *Journal of Curriculum Studies*, 40(4), 481-507.
- Thesen, L. (1997). Voices, Discourse, and Transition: In Search of New Categories in EAP. *Tesol Quarterly*, 31(3), 487-511.

- Thomas, E. (2007). Student engagement and learning in a community-based arts classroom. *Teachers College Record*, 109(3), 770-795.
- Toohey, K. (1998). "Breaking Them Up, Taking Them Away": ESL Students in Grade 1. *TESOL Quarterly*, 32(1), 61-84.
- Urrieta, L. (2007). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. *The Urban Review*, 39(2), 107-116.
- Volman, M., & ten Dam, G. (2007). Learning and the development of social identities in the subjects Care and Technology. *British Educational Research Journal*, 33(6), 845-866.
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(2), 164-187.

## **The Research on Learner Identity of Junior High School Students: An example of Taipei Promotion Municipal Junior High School**

**\* Feng Chien Lee\*\* Shi Wei Pu**

**\*Center for Teacher Education, Soochow University, Associate Professor**

**\*\* Center for Teacher Education, Soochow University, Assistant Professor**

### **Abstract**

The research studies on junior high school student's learner identity in the context of competitive senior high school entrance system. The research purpose is the salience of learner identity formation. The research subjects are 32 students with various achievements. Research methods are interview and observation. Data are analyzed by interpretative phenomenological analysis. Research finds that the salience of learner identity formation is "selective reflection and against". Students emerge their learner identity by the practical process of implementing teachers' expectation or not. Students judge their performance on the basis of teachers' expectation. Their will and ability were strengthened by practical learning. But, students selectively interpret their performance.

Key words: identity, learner identity, junior high school students

E-mail : [jameslee@scu.edu.tw](mailto:jameslee@scu.edu.tw)

Manuscript received: April 29, 2014; Modified: June 30, 2014