

## 二位公私立幼稚園教師專業發展之傳記史探究

張純子<sup>1</sup>

### 摘 要

本研究以教師生命史傳記取向，建構二位公私立幼兒教師生涯發展歷程之意義和研究價值，並採取傳記史研究提供了處於邊緣教師的生活經驗與教學有發聲的機會。其中，選擇具異質性的公私立幼稚園教師加以對照，藉由幼教師專業發展歷程故事的敘述，探討結構與社會文化因素，如何形塑幼教師自我與專業發展以及教學過程之意義詮釋。文中，也根據教師的敘述故事，以其身為幼兒教師的位置，探討如何「關注」教育的實際問題。本研究與過去研究的不同，教師自我成長歷程的觀點，注意到長久存在幼教生態環境結構性的問題，同時注意到教學與社會文化的觀點討論，顯現私幼教師教學發展歷程可能面臨到內外環境條件的限制，此存在於幼兒教師專業發展「異質性」的問題，可以幫助我們對於教師自我專業期許有更多角度的認識。

關鍵詞：幼兒教師、傳記史、生涯發展、專業發展

---

<sup>1</sup> 國立中正大學教育研究所博士

## 壹、緒論

在任何的教育方案總以教師為成敗關鍵，所以教師專業發展一直是教育論述中歷久彌新的課題。從研究方法論的觀點而言，傳統以研究者為主，或是以理論為中心的研究，大多過度強調研究者認知興趣的滿足，忽略應同步關懷參與研究者之專業發展目的，不免對教師專業發展造成貶抑作用（陳美玉，2004；Carr & Kemmis, 1986）。此種技術訓練取向以為可以用價值中立的態度，來處理教育中諸多複雜的問題，結果卻造成教師專業知識之間的疏離，以及對外在權威技能指導的依賴（周淑卿，2003）。因此，有關教師專業之研究在知識論上轉向建構主義論點，方法論上則另闢一條路徑為「敘事」（narrative），肯定教師為知識建構者，由個人的、實務的、詮釋的面向重構其專業內涵。

從研究觀點的轉變來看六〇到八〇年代，這些研究傾向於視教師生涯發展有一普遍性存在的特質（卯靜儒，2003）。若以社會化角度而言，「成為一位教師」即是成為他人期望中的角色，而要「成為一位良好教師」，必須依據既定規範和文化的「腳本」（Reynolds, 1996）。於是，到了八〇年代以後，「以教師作為一個人」（teacher as person）為專業發展的論點，不再將教師視為一個集體，將集體角色加諸其上，而是以教師為一個獨特個人，有其生命經驗，有其自我認同，有其對教育、教學的認知、情感與價值。此論點上，教師不是職務知能上的專門人員而已，他們的「自我」更是專業中一個重要因素（Nias, 1989）。依據 Westerhoff（1987）的說法，成為教師的意義更超出成為一位擁有知識、技能的專業人士，因為教學乃是人與人的關係、教師情緒、關心、疑惑、問題都圍繞著與學生之間的關係（Schwarz, 2001）。

到了九〇年代，Ball 與 Goodson（1985）從「典範」轉移的觀點，分析有關教師專業發展研究，受到詮釋學、後現代主義與女性主義理論觀點影響，逐漸轉向視教師行動的主體，探討教師情境結構下，經由詮釋、協商、妥協以及轉換生活與教學意義，漸漸形塑教學歷程及其專業認同（identity）（Casey, 1993; Goodson, 1991; Britzman, 1991; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994）。以 Casey（1993）的研究為例，藉由傳記史研究探索女性教師如何藉由教學參與社會變遷，以挑戰女性教師被視為保母角色的身分認同，以彰顯女性教師邊緣的聲音。Goodson（1991: 137）指出教師的生活世界是研究學校課程與教育的重要核心，因為教師的生活經驗與教學背景提供我們瞭解學校教育的實踐意義。教師如何有策略的回應社會及學校的結構限制，如何立即解決教學互動中的難題，教師如何思考、認知所面對的問題，如何詮釋生活經驗、形成教學信念等，逐漸成為研究教師專業發展的重要課題。因此，藉由研究取向逐漸轉移到從教師觀點來看教師生涯發展，給予教師發聲的空間，可以讓教師不再成為藏於統計數字或教育研究報告之後的陰影（卯靜儒，2003；Smith, 1994）。因此，教師如何擺脫其「工具」性質的研究框架，而成為一個具有主體性的人；以上「教師專業發展」與「教師敘事」之論述觀點，乃為本研究核心之關注。

當台灣幼教生態自八〇年代起持續增設公立幼稚園<sup>1</sup>，大多數的幼兒教師基於環境與生存條件的落差，傾向選擇到公幼這塊沃土耕耘教育理想（黃琬敦、倪鳴香，2008）。在大多數私立幼稚園<sup>2</sup>以生存為優先考量的情況下，不但教師的薪資待遇被壓低，福利也被忽視（林珮蓉，1994：24）。因此，公私立幼兒園教學場域出現極具「異質性」的教育生態，在「富」資源條件下<sup>3</sup>的公幼老師及「貧」資源的私幼老師，生涯歷程的發展現象為何耐人尋味？在其不同教學生涯歷程，專業追求的信念如何產生？在實踐幼教專業生命史扮演怎樣的角​​色？如何在結構限制與個人創造之間追求成長，幼兒教師如何思考、認知所面對的問題，教師如何詮釋生活經驗、形成教學信念等等；是成為研究幼兒教師專業發展之重要議題。

---

<sup>1</sup> 以下簡稱為公幼。

<sup>2</sup> 以下簡稱為私幼。

<sup>3</sup> 1995年教育部統一規範學校教師的權力、義務與保障教師基本生活擬定「教師法」，具有退輔、資遣、保險及參與教師組織的權益，獲得強制性的保障。以「台北市私立幼稚園教師薪資補助規劃方案」指出，大學畢業年資0~5年的公幼教師薪資與私幼的差距近九千，且差距隨年資增加而擴大；在公幼教師的薪資比照國小教師薪資調整後，公私幼教師之間的差別待遇更為顯著（洪福財，2002；黃琬敦、倪鳴香，2008）。

## 貳、教師生命傳記研究取向

質性的研究典範之所以受到重視，主因之一在於它可以補實證量化研究中對於社會、文化脈絡層面關注之不足，也更關注「人」的價值。質性研究包含的敘事研究型態中，有多種名稱、內涵或不同的研究形式。如自傳、傳記、生活史、敘事、軼事 (Polkinghorne, 1995)，在教育研究與教師專業發展領域成爲廣爲接受的形式。McLure (2001) 稱此類關注「教師作爲一人」的研究爲「傳記取向」(biographical attitude) 表示傳記主體及其生活經驗成爲分析架構的中心。

以「教師專業發展」爲主題的研究，如上述方法論轉變的時空脈絡下，逐漸轉向主觀詮釋的個人傳記史研究。來自各地教育文獻，Butt & Raymond (1987) 指出傳記研究的潛在能量，來自於它能對抗長久以來學術研究對於教師的矮化與貶抑；以及出現許多以生命史觀來探討教師職業行動的研究與理論，其中不只關注個體與機構組織脈絡的關係，同時也關注教師本身的生命史。近年來，學者倪鳴香 (2004) 以生命傳記研究取向進行資深幼兒教師童年經驗及職業形成歷程分析，我們清楚看見人走向「定向」過程的轉折、思路及採取策略，透過幼兒教師傳記研究不僅可獲得生命歷程中社會規範機制的理解，同時可獲得生命意義的邏輯及生命歷程社會化進程的圖像 (倪鳴香, 2009)。因此，早期僅限於探討教師職業生涯階段性的研究，包括職前與在職兩種脈絡，也開始由局部向整體生活面貌擴充，諸如認同、傳記及生活史等進入教師研究的領域。

國內有關「幼兒教師研究」1970 年代才起步，主軸多強調「教師角色」，傾向建立專業社群角色期待的內涵，即多著重勝任教師角色所需具備的專業知能，企圖建立一種理想型的教師職業圖像，作爲師資培育或社會楷模學習參照系統 (Kelchtermans, 1993)。隨著 1980 年代後期師資培育制度轉變、新課程的推動與相關研究所成立，在過去十餘年幼兒教師的研究，快速地成爲幼兒教育研究領域的命題 (倪鳴香, 2004; 黃意舒, 1999)。以黃琬敦、倪鳴香 (2008) 的研究爲例，個案教師原處於公幼理想教學場域的教育環境，卻選擇放棄公幼一職，轉任私立佛教托兒所任教，其幼兒教育專業理念的形、專業知識和專業態度的培養，都與他個人自我發展歷程有關。也許不是某一專業的教學理論影響他的教學，而是教師個人生命歷程中的「關鍵事件」(critical events) 影響他對生命的看法，進而影響他對教育的看法、教學方式、和對待學生的態度。因此，傳記史的研究方法不只給予教師發聲的機會，在理論建構的同時，教師生活世界與主體經驗也修正了由上而下所建構出來的專業發展理論，擴充專業發展的定義到教師個人的發展；或者更確切的說，一個教師主體性的教師專業發展理論，必也與教師自我發展有密關聯。正如前面對於教師專業發展研究在知識論與方法論上的反省一樣，教師的發展有可能是自我發展與專業發展互爲形塑的歷程。此外，身爲一位教師，正處於不同的性別、階級、教學的意識型態交會點上，皆經歷多重而複雜的個人與社會因素交織的事件 (周淑卿, 2003)。換言之，個人自傳式故事，不只展現了個人的自主與自由，同時也是社會結構下與歷史提供一個視域去做選擇或成爲個人發展的路徑 (Ball & Goodson, 1985; Popkewitz, 1988)。

有關教師專業發展的研究，雖然逐漸重視教師的屬性，並且視教師個人自我的發展是影響教師專業發展核心動力，先前的研究大多將幼兒教師視爲同質的群體，而忽略公私立幼稚園環境與生存條件的差異化，可能會導致教師個人與專業成長歷程與意義的不同。於是，新的敘事運動乃聚焦於教師爲自己陳述，追求對自己生活與工作的理解 (周淑卿, 2003)，本研究並非建構普遍性幼教老師生涯發展歷程，研究者一方面要從幼教師的觀點出發給予幼教師發聲的機會，並擴充發展的概念，兼容專業發展與自我成長之間相互形塑的過程；同時也要從社會文化背景差異觀點，探討教師如何建構其自我專業發展的歷程與教學知識的建構。

## 參、研究方法與過程

傳記研究總結合了個體與社會，它提供了社會生活是如何被個人所建構的訊息，生命傳記研究試著手找出人們如何藉由意義的連結來建構她們的世界。而社會建構是藉由符號媒介來維持，語言是其中最重要的符號系統 (Kokemohr, 2002)。本研究即是藉由幼兒教師生命經

驗敘述訪談與轉錄所得文本，從這樣的理論觀點著手，透過報導人敘說生活世界來理解二位教師，如何賦予自我生涯發展存有之意涵。

### 一、研究參與者

本研究目的並不是在建構普遍性教師生涯發展模式，研究參與者量的多寡不是重點，但是公私立幼稚園教師族群的差異性，是本研究運用傳記史研究觀點以討論幼兒教師生涯發展的核心要旨。本研究參與者的選取考量，以能夠提供豐富內涵資訊的個案，並願意接受深度訪談的教師為研究對象。前導研究以滾雪球方式選取五位幼兒教師進行前導式 (pilot) 訪談作為最後定案之對象。經閱讀每份敘說內容比對後，依文本敘述意義結構的獨特性，二位老師均為女性，年資 15~20 年，分別處於公私立幼稚園環境，特別選取私幼教師與傳記研究適合少數或邊緣群的特性相似。另外，二位教師的不同生涯發展軌道上也有極大差異。英老師從幼師專畢業之後，一年即順利考上公立幼稚園，菁老師高職家政科畢業後，從助理工作開始歷經 10 年之後才成為合格幼稚園教師，去年考上幼兒教育碩士班正在進修中。

**英老師：**女性，已婚，40 歲，普通高中、師專日間二年制幼教師資科畢業。曾經在私立幼稚園 1 年，現任公立國小附設幼稚園教師年資 15 年。教學經歷：幼稚園教師、幼教輔導團成員、園主任（國小附設幼稚園的園長由校長擔任）。

**菁老師：**女性，已婚，36 歲，高職家政科、夜間二年制幼兒保育科、師院夜間幼教系、幼稚園實習一年<sup>1</sup>，幼兒教育碩士班攻讀中。教學經歷：助理教師、保育員、幼稚園教師、教學主任。

### 二、資料蒐集與整理分析

教育學的傳記研究典型資料採集工具，其脫離一般問與答的訪談模式，能藉由敘說自我主導完成，採集到生命長期歷程的濃縮經驗，包括個體生活史面貌、教學經歷或是個人特殊經歷故事描述（倪鳴香，2004）。本研究共進行 4 次訪談，每次進行約 2-3 小時，受訪地點在參與者工作場所進行，反覆從個案不同故事敘說中尋找敘說的一致性，內容呈現的整體感

（Polkinghorne, 1995）。為達成效度解釋，採用訪談逐字記錄，運用低推論的字詞（low inference descriptions），直接引用個案使用的語言來描述，讓讀者體會個案真正使用的語言及個人意義。

資料整理與分析是同時進行，由初步分析所得的暫時性理論可做為下一次進入現場待答問題；也就是說除了預定訪談問題外，尚增加這些衍生問題整理而成的訪談題目；並使用資料加以整理編碼，例如：英訪 07/12/08，前 1 碼為研究參者訪談代碼，後 6 碼為 2007 年 12 月 8 日訪談時間。二位幼兒教師的敘說是不斷地擴充與重新建構，因此在進行分析，還須考量時間、個人存在與地點，符合敘說探究的三度空間（Connelly & Clandinin, 2000）

二位幼兒教師的生涯發展，由於公私立幼稚園的環境差異，可能產生不同的發展觀，而個人生涯發展若以直線式的時間觀念來分析，容易忽略其中許多因素交織的複雜性（卯靜儒，2003）。因此，整理訪談資料過程，老師的敘說資料呈現的是拼圖式生涯發展歷程（Smith, 1998）。教師生涯發展許多抉擇都是因緣際會之下，不見得預先計畫好或有一定發展軌道的生涯發展概念。反倒是英老師由於一進入穩定的幼職專業系統中一路被培育、教學、成長，她的專業生涯發展比較是可預訂、可計畫，只有當其進入婚姻階段為人妻、為人母角色出現，才產生工作角色與專業發展之間的協調問題，成為生涯發展的不定因素。因此，以下列故事的敘說將以拼布方式找出她們敘說中重要議題：（1）進入幼教職業生涯；（2）初為幼教老師的落差與挫折；（3）進修學習；（4）家庭與工作；（5）教學經驗；（6）當幼教老師的意義。這些議題的產生，包含敘說者經過選擇而呈現議題對其生涯發展的意義、相關性與重要性。

### 肆、研究結果與分析

幼兒教師職涯發展論述的起始點往往不是從擔任幼稚園教職才開始，依循歷史脈絡的演進，多半可以回溯到其童年經驗、學生時期之相關經驗（黃琬敦、倪鳴香，2008）。談及幼兒教師生涯，可指幼兒教師朝成為教師角色的過程邁進，其中需經歷「學習者」到「教學者」

---

<sup>1</sup> 1994 年「師資培育法」頒布後，幼教資格之管道，開放在職幼稚園教師與托兒所保育員進修幼兒教育學系，修業年限 3 年，資格為保育員者必須再經實習一年通過複檢程序。

角色的轉換與調適以及教學中面對許多人事物環境互動；其中不僅涉及個人專業能力、發展態度，還有生涯與教學經驗間相互牽引的互動關係。

### 一、敘說英老師的故事

英老師談到自己如何進入幼教一職，她以「生命中兩個重要的人」來介紹父親與先生，同時說明之所以成爲一位幼教師，與這兩個人有密不可分的關係。

#### (一) 聽從父親建議，順勢走上幼教之路

父親曾經是公務員，也是基督徒，幫助她規劃了生涯發展，在敬愛與信任父親的基礎下，當面臨不能進入主流價值的大學升學體系，而選擇進入父親建議的師專培育系統，走上了幼教之途：

就讀普通高中，雖在父親的規劃下要繼續升大學…，記得第一次分數的差距，讓我自覺不是讀書的料，但父親非常堅持要我自再接再厲；第三年再次落榜後，更是對未來感到徬徨！而當時師專第一屆幼師科正在招考，爸爸說“去當幼稚園老師也不錯”，我的個性就是比較順從，也覺得像在教會跟孩子玩的經驗一樣，應該沒什麼不好，也讓我考上，就這樣念了兩年幼師專後，正式成爲一位幼教老師。(英訪 07/12/08)

小英敘說過程，花了許多時間描述（回憶）父親如何從成長經驗影響她：我們一家是基督徒，因為從小看到爸爸帶主日學的小朋友玩遊戲，感覺很溫馨，表現的都是單純喜樂的畫面，這也影響到我後來選擇進入幼教領域學習，當幼教老師是件單純的事，不會有負擔。(英訪 08/01/12)

#### (二) 生涯決定的重要引導者

對英老師而言，進入幼教職業好像是冥冥之中安排好的。在師專修課這一段時間，遇見了生命中第二位重要男人，她的先生像似一路陪伴她成長的父親，成爲她人生下一階段的導師：

我先生是國小老師，讀書時就是很重要的諮詢與討論對象，畢業後是他一直鼓勵我要考進公立國小的附設幼稚園，以後才會一切順利，如果沒有我先生，我的教學生涯，應該不會這麼平順。對我而言，他們是我生命中非常重要的兩個男人。(英訪 08/01/12)

#### (三) 感受師資培育和幼教職場的差距

英老師專業養成教育是在師專就讀過程，到她初任私立幼稚園教學，對於師資培育課程的學習內容仍僅重視知識本身爲導向的教育，以及與謀職無直接相關有著負面評價：

那時候我覺得幼教課程怎麼跟我想像的不一樣，有些無聊！都在上教材教法、理論的東西。是到了去參加公幼甄試時候，才知道原來以前學的是可以幫助我通過公幼考試的學習內容。但是，畢業第一年先進入私幼，卻會發現學校課程無法運用…，尤其對我來說新手老師的話，剛開始只是要求孩子的秩序上能控制好，每天能讓我安全過關，不要出什麼差錯；而且私幼還會要求很多跟教學無關的行政配合工作，像招生、隨車、家庭訪問…，那又是明顯感受學校所學和職場差距很大，覺得蠻大壓力和挫折…。(英訪 08/03/15)

這樣的負面評價，在過去一些研究中都有發現，許多老師對於他們過去所受的師資養成教育，都認爲無法落實在教學場域，真正他們學習當老師之時，都是已經當老師的時候。譬如：藉由經驗的累積改進教學問題，要不然就是請教資深老師、尋求主管協助。

#### (四) 成爲「公幼教師」角色

一年後，英老師如願考取公幼教師，她一直認爲自己成爲公幼老師是人生另一項重要轉折，因爲公家機關優渥福利與穩定的環境讓家人與自己都滿意。任教幾年後，專業發展上最重要的課題是進修：

對我而言，自己曾經是幼教輔導團一員，有關專業的研習非常多，我們會有這樣好處，常常都是公費的研習；輔導團成員普遍年齡層都是資深有經驗的前輩或老師，參與後讓我開啟了另一個學習之窗，不但可以趁機到各公私立幼稚園觀摩，也能見識到不同的幼教環境，讓我學習好多。各種研習不知道去了幾次，對於這些進修，讓我覺得就是需要常常有一些新鮮的東西，然後自己才會有改變。(英訪 08/01/12)

#### (五) 課程與教學的轉變

英老師認為去參加研習是對自己的刺激，而不是把一套東西學回來用，照單全收，一次「省教育廳」舉辦的幼稚園教學觀摩，只開放給各園一位老師的研習機會，從中反省到自己的教學是那麼的不活潑：

以前教音樂，只停留在讓孩子唱唱歌，沒想到可以去引導或延伸其他，像從欣賞音樂故事還發展肢體律動。那時候我覺得去參加那兩次研習，那種較多元的教學方式是這樣被牽出來的；對，然後就會想要改變自己的教學也讓孩子喜歡學習…。(英訪 08/05/18)

改變教學型態之後，她利用向教育局申辦「主題教學」教育觀摩，把幼教專業教學展現出來：

老師不需要用很豪華的東西，就可以把課程變得有趣，再多豐富的教具材料，只是輔助角色，老師想要多變、多想才比較重要。比如主題：「三角形」每個領域都可以設計有關三角形的教學，像數數、唱歌、跳格子、科學、兒歌之類都可加入創意，把三角形設計遊戲活動，變成“好玩的三角形”這樣孩子學起來會開心，感覺有成就感。(英訪 08/03/15)

#### (六) 重塑自身幼兒教師圖像

然而，英老師認為公幼老師的生涯發展與環境，在整個教育體系裡是渺小的，身處國小附幼裡，常被比較，地位總比不上國小老師。這些林林總總讓她覺得不只是當一個「幼教老師」就好，她需要掙扎的是，如何讓自己的教學不會因為不斷重複而變得沒有生命力：

在公幼就是沒有什麼升遷，就是生活穩定。說實在的，如果自己不去做成長，也就是這樣混日子！只是我不想那樣過…。因為自己是輔導團一員身份，讓我覺得可以利用研習進修成為我學習最新知識的重要管道。主動申請教育局辦理研習會、專家講座、校外教學觀摩；都可幫助我增進教學。否則，我們在國小老是覺是附屬的，國小活動都會跳過幼稚班，我們需要證明附幼也是辦專業教學。(英訪 08/03/15)

#### (七) 承載家庭責任的生涯發展

進入婚姻的老師不管是男老師或女老師，都會面臨家庭與工作上如何平衡的問題。只是在一個兩性關係與結構傾斜的社會，如何看待和家庭與工作上的平衡以及生活經驗的詮釋；其實兩性之間是有差異的。英老師的敘說中，雖然認為自己工作和家庭之間協調的很好，沒有衝突，但有趣的是，卻道出許多兩性有關如何協調以誰為主的生涯發展主軸是值得分享，她花了許多篇幅敘說她如何想要利用在職進修去完成大學學歷以及研究所的意念。然而，除了工作，家庭與孩子才是她首要任務，顯然兩者她都想要，但傳統女性角色讓她不得不放棄：

我真的很想再回學校唸書，感覺專業知識還是要回到學校學習才是紮實的。但是婆婆會說先生現在已經主任了，未來一定要朝校長之路邁進，連同在這幾年完成大學學歷，正想再去讀研究所，勢必這樣會很忙，他的前途非常重要的。婆婆會說，妳就等著當校長夫人就好了呀！如果換成是妳去念書那麼孩子誰來顧？所以，當然要以顧好家庭與孩子為優先；否則婆婆會有意見…。(英訪 08/07/20)

雖然，英老師在工作與家庭協調的很好，但是當她在生涯階梯想要往上爬時，就必需符應社會結構的一句：「男孩子沒有事業就沒有前途」，一樣的理直氣壯勇往這個安排走。當問到什麼時候能出去進修，態度是保留；因為考量家庭、小孩：

原本先生還安慰我說，孩子還小的關係，必須等孩子大一點，但是現在

在才知道，孩子的國中階段更需要父母親的陪伴。所以那個唸書的考量，都只能一直放在心裡，我不可以因為要成就自己…，就是工作上成長的滿足與成就而去忽略家庭，我覺得這樣對小孩很不公平，所以會比較考量這一點。(英訪 08/03/15)

#### (八) 反思幼教「女性化」的專業危機

雖然，英老師對於家庭私領域的生活，採取保持現狀的態度，但是她敏覺「女性為主」取向，充分顯現在目前幼教界的困境上，因為如此「專業」不被看見：

以前剛當幼稚園老師，被問到做什麼的？時常被說成“騙小孩的職業”，那時聽到都覺得很挫折，後來到公幼，也從校長與主任的態度上，感覺被瞧不起…，好像我們就是矮國小老師一截，確實有些不同，他們通常不太會想要了解我們在做什麼，像有活動也不太理會我們。(英訪 08/01/12)

以前不太認為性別這問題，在工作環境跟我有什麼關係，後來兼任行政工作之後，確實感覺有些不同…，尤其是接洽主任辦理一些幼稚班活動時候，總會被認為，妳們只要把孩子顧好就好，家長要的不就是只要把孩子帶好？…還有，家長對待孩子的重視反映到對我們態度真的有差！曾經有個家長在我面前說，讀公幼只是來玩，這個階段不重要要不是省錢給哥哥補習，怎麼會來這裡！但是，這位家長對待大兒子的二年級陳老師，卻是畢恭畢敬的。(英訪 08/05/18)

英老師認為在幼教環境裡，雖然戰戰兢兢地努力求取專業成長機會，但是這些行政主管與少數家長的態度讓她感覺挫折。事實上，這些人往往也與多數的民眾一樣，不認同與尊重幼教老師或幼兒教育的專業，因為幼教工作充滿著保育性質，帶有濃厚的「性別特性」。如此，也往往讓有心朝「專業發展」的幼教老師怯步，進而影響到在幼教工作專業表現。

有時候我覺得幼教這個工作要讓眾人認同它是專業的，確實有些難度，像我有同事待了幾年，已經轉任為國小老師了。(英訪 08/07/20)

在我們社會存在許多對幼教老師專業的質疑，有時候也不全然是老師的表現而已，好像這是一種社會長期以來的刻板印象。像婆婆就會質疑我已經是一位幼教老師了，為什麼還要去唸書，唸完還不是在教幼稚園？幹嘛浪費時間！在家裡就算先生支持我去讀，但是前提要以孩子、家庭為主…，家族還是把在職場的專業地位與聲望的提升放在先生身上。在這種情況下，覺得女性工作者在面對個人生涯發展時，是受到許多衝擊。雖然，我有些考量現在表面上是做到平衡，但是，內心仍然會有許多掙扎，覺得要放下和面面俱到實在很難…。(英訪 08/4/12)

#### (九) 從專業表現轉化到自我認同

在國小環境裡，英老師先前尋求許多的身分（幼教輔導團成員）與在職學習來證明在幼教的專業表現，以及用實際行動交出亮麗工作成績給國小主管看：

90 學年度為了參與評鑑，老師們真是卯起全力。為此，國小部林主任特別邀請國小老師到教室參觀，還告訴老師們說，要是每位老師都像她們…那麼認真，教育界真的是有救了。當時彷彿給我們打了一劑強心針，這是一種非常重要的肯定；後來，我們也不負眾望獲得教育局頒布的評鑑績優榮譽，為我們在國小的地位扳回一些面子。(英訪 08/01/12)

英老師認為在國小環境裡服務，「少數族群」與「幼稚園老師」的身分不是問題，問題是心態。她認為重要的是自我心裡的「認同」。如果自己的心理調適與建設沒有做好，就會想說得過且過，也不會有進修問題的掙扎；或有想要去證明什麼是專業。自己這種「自我認同」的心理強度（覺得受到的歧視與挫折）若是不夠的話，其實在任何一個環境都很難與人競爭與生存。而她自己覺得，幼教這個少數族群要在主流教育族群裡要爭有一席之地，

必須要靠每一位幼教工作者共同努力的。

#### (十) 追求工作內在成長的成就

當公幼老師這麼多年之後，如果有機會再讓英老師重來一次，是否繼續選擇當幼教老師？她的回答是肯定的：

目前至少覺得安慰的是，在公幼這樣的教學環境裡，走過一些幼教難得的高峰經驗，還包括那些經驗中的人事物。還有，至少我不需像之前在私幼環境一樣，無法發揮專業教學表現；像有時候，在研習會場會聽到私幼老師說出無奈的心聲：『公立幼稚園處處占盡優勢，私幼老師處境是在缺乏教學資源、薪酬微薄、工時長，又家長責難多於掌聲的壓力下求生生存…』。(英訪 08/06/14)

英老師以過來人的身分給予所有公私立幼教老師有所勉勵，即使任何一個教學環境裡都有其條件上的限制，重點是在於如何尋找環境中的高峰經驗。例如：與學生進行一項教學活動，所獲得的快樂是從孩子身上得到了肯定，那不是一種形式上的獎勵品，她認為這種心情，從事教學工作人一定能領會；這也就是她覺得最大成就感。也因為這種成就感，讓她對於自己是一個幼教老師越來越有自信，也進一步肯定自己的選擇。

## 二、敘說菁老師的故事

在自我與專業發展和建構意義的歷程中，英老師與菁老師對於自己是如何選擇進入幼教工作這份歷程的敘說是有極大差異。

### (一)「成為幼兒教師」的偶然

對於菁老師而言，進入幼教職業原本沒有什麼長遠規劃與使命感，純粹是把它當成是一份「工作」性質作選擇：

小時候沒想過要當老師，兩個哥哥各有一弟、妹，在家必須擔負照顧弟妹，小學期間會將學校所學教給他們，特別是說故事。爸爸是軍人，媽是原住民，努力持家在家經營一家雜貨店。高職家政科畢業後，覺得幼教工作錢太少，當過店員去過工廠上班，都不喜歡做這些工作。重新與幼教結緣，是因為親戚的幼稚園缺人手，那時想說高中時去過幼稚園實習過不覺得困難…就這樣，從助理老師做起，剛開始感覺與小孩子在一起比面對那些機器要好玩、又有趣多了。它是一個我幼教生涯的起始點，若當初選擇在工廠的話，今天也不會是個幼教人了。(菁訪 08/03/07)

### (二) 幼教職場中的邊緣人

在幼教體制中邊緣化的幼教助理身分，使得菁老師充滿了一些挫折。只是挫折感來源與英老師在師範教育「所學」和實務幼稚園教學現場「所教」之間差距很大的挫折是不一樣的。菁老師提到剛進入幼稚園的時候：

第一個就是幼教合格證！我是一個家政科畢業的，不是合格的幼稚園教師，人家當然懷疑你的專業！在幼稚園行政運作上，自己就好像是一粒棋子，被人家擺來擺去。大部分做一些清潔事務，任何一個班級需要幫忙就要去，根本不用談到專業。我當時其實也不是很在意這一回事。後來，越來越覺得不被看重，看到老師做的事不合理，不敢給意見，會感到挫折！(菁訪 08/10/16)

菁老師的挫折，主要來自於助理工作的不具正當性，即使上過家政科年相關幼兒保育的訓練，專業能力仍受到質疑。也由於助理工作這樣的邊緣化，沒有自主性可言，深刻地體認要擺脫助理身分的最好方式，就是朝向成為「合格幼教老師」，以及要像一位怎樣的幼教老師，一直是她的核心問題：

兩年的助理工作後，有一次園長找我聊天，說我很適合走這一條路，要我加強專業證照這一部份，不然很可惜！當時園長還說，等你拿到合格證，也會有不同眼界與想法，當時我就聽他的，想說再怎麼辛苦也要利用晚上去唸書；無法考上師院，只好先去唸私立二專幼保科，從此展開近 10 年都在進修的日子。(菁訪 08/07/09)

### (三) 邁向「專業幼兒教師」之演化過程

長達 15 年的幼教生涯，10 年時間不斷「唸書、考試、進修」成為菁老師的生活基調。因為進修對於一位助理老師而言，是重要提升自己成為「合格幼教老師」的途徑。

#### 1. 專業知識與實務經驗的摸索

由於她願意打開這一條進修途徑，把握任何一個進修不易的機會，從一開始她認知助理老師專業問題，除了實際去摸索和累積經驗外，讀書（進修）也是一個快速「累積專業」的方法，所以她對於自我職進修中獲得許多的看法：

不管在幼保科或師院進修所學的知識，不應該直接拿回來使用在教學，要經過自己篩選、轉化，就是說選擇性的接受和使用，大概教授說 10 句，我能有 3 句可以用就很好了！因為有時候，教授不是現場教學者，他們有時無法體會我們的狀況，完全要靠你自己去運用。（菁訪 08/09/19）

#### 2. 去蕪存菁的做法

菁老師進一步，對於在師院所學的教學型態，如何運用在教學現場做出自己的詮釋，和別人不一樣的地方：

基本上我覺得，師院教授所教的可以是一個點而已，是你要帶這個點回到教學現場，如何把它做出一個創新的教學東西，因為你經過思考，發現孩子可以吸收的地方和家長、學校可以接受的程度。所以可以去複製教授所教的，但是要選擇或是當成思考點；像會抱怨說完全不可行的，那就是他全盤接受沒經過選擇嘛！（菁訪 08/03/07）

#### 3. 釐清幼教理論的運用

對於除了師院的進修學歷之外，任職私立幼稚園的專業進修，點出其侷限性：

我們在私幼的話，研習機會受到園方限制，一班只有一位老師，人力資源就是一個大問題。我也覺得，課程的規劃都太偏重技術面的東西，沒有辦法像在師院課堂上有交流。坦白說，去參加幾次都覺得台上老師說專題，它背後理論基礎到底是什麼？無法搞清楚，短時間，好像要大家學一套新東西，回去你們就照這樣做，我覺得這一點蠻嚴重的。就像現在有許多人都說他們在上「全語文教學」，那為什麼要做？不一定清楚？只是覺得那是一套新的幼教理論嘛，所以我們也要跟進。（菁訪 08/06/23）

#### 4. 設計符合教師所需的專業研習

其實進修有沒有實質上的意義，也跟一間幼稚園的組織文化種種因素有確切關係，她說：進修課程安排，與幼稚園組織的制度、想法都息息相關。以前待的幼稚園使用現成坊間的教材，比較會去在意說現在當下人家流行什麼？比較順應潮流啦…，像正在流行的什麼教學，就要老師去參加這類研習，只想要把怎麼教複製回來就好…。後來我在目前這間講理念的幼稚園，辦理任何的專業研習，比較是針對希望老師所需要的去設計研習課程，例如：開會效率、行為輔導、融合教育，這樣也才可達到老師們想要的改變或增加的專業技能。（菁訪 08/08/22）

若比較英老師與菁老師二位進修學習來看造成其經驗上的差異，與她們所經歷的教育背景與公私幼環境的主流與邊緣是有相關。既是合格又是公幼教師、幼教輔導團成員，英老師對於進修研習的經驗詮釋顯然是正面的。但是，菁老師一開始即處於身份邊緣化位置的助理工作做起，好不容易有了進修機會，卻因為有先進入實務現場，再進到學校師資培育安排的進修課程，而自然產生對於教學與課程有「先入為主」的想法；也因為如此，對於學校和研習單位所學的內容不能全部「複製」有了許多的反省和批判。

### (四) 形塑「開放教育」之幼兒教師圖像

菁老師對於自我專業上的高度期許，她積極進修，修畢二專幼保科，繼續考上師院夜間

部幼教系修業3年完成學業，實習一年<sup>1</sup>，地點選在公立國小附幼，對於課程與教學有一番新的認識；正逐步引導她實現「開放教育」理念的幼教專業邁進：

之前都待在私幼，來到公幼後才發現課程轉變很大，像私幼比較是把已經安排好的課上完，好多才藝課成了教學的重點，老師都變成在旁邊管秩序的助理老師而已。到了公幼實習後，才發現和之前待的私幼不一樣，我們會比較在乎家長的看法。(菁訪 08/06/23)

像在這裡的教學，當老師的人真的比較能像在師院學的開放教育那樣去做，所以可以給有心的老師，一個很好發揮的教學空間…，不過我覺得對我而言，更重要的是，讓我知道這樣的幼教理念並非不可行，像孩子可以在角落按照自己的能力興趣做學習，沒有才藝課和固定課表的時間壓力。原本實習前覺得自己教好多年了，實習對我而言是在浪費時間，但是從那一個時間點起，才能發現自己不足的地方其實還有很多。(菁訪 08/06/23)

#### (五) 家庭的支持，突破生涯發展的阻礙

成爲一個合格幼稚園教師幾年之後，又於去年順勢考上幼教研究所，教職生活重心幾乎都擺在「讀書與進修」。而這樣的生活也犧牲了好多她與先生和兒女共享天倫之樂時間，菁老師的先生是一位普通上班族，因爲她的「力爭上游」，讓當先生的人，願意扮演起幫助妻子分擔家務工作與角色；只有特別在先生需要加班時，菁老師只好帶著兩個孩子到學校去上課：

我需要進修，其實根本就是全部交給我先生處理！我們是小家庭，互相溝通好就好，那種披星戴月的日子，還好有他，有時要看書、做報告，他怕孩子吵我，會自動帶孩子去公園玩；有時假日要與同學討論報告…，我真的很感激他所做的這一切…！（菁訪 08/05/23）

若是同樣一句話：「男孩子沒有事業就沒有前途」，放在菁老師生涯發展上，同樣身爲女性卻產生了不同的結果。對於菁老師先生在家庭上的支持，覺得很感激，但是對於「先生支持」這樣的議題，問爲什麼？她說：

這個部分我也沒有辦法有一個合理的解釋或答案，說起來或許跟我先生小時候背景有關！先生小時候5年級就沒有媽媽，因為爸爸要工作賺錢，兄弟二人要很獨立過生活，家事方面樣樣要自己來，認爲沒有什麼一定要女生做的或者是男生做的事；或許這就是他那種沒有性別刻板印象的潛意識，哈！所以在家孩子的事情，他可以包辦一切；有時我還笑說，其實他也蠻適合當幼教老師。(菁訪 08/10/16)

相對於英老師所談到如何在家庭與進修之間求得平衡的心理煎熬，菁老師顯然就沒有這方面的課題需要克服，因爲對菁老師而言，一切走來是那麼地自然：「可以放寬心，追求自己的成長」。

#### (六) 順應「幼兒發展」的課程編排

由於菁老師小時候要照顧弟妹，帶他們最好的方式就是講故事。當她來到「NB 幼稚園」不使用坊間現成教材，課程由老師自編，設計教學與幼兒當下生活相關連結的事物，她們即運用「繪本教材」來設計幼兒主題教學：

我們不用受到現成教材的約束，老師可以依照班上孩子的情況，自由選擇適合的繪本做教學，像開學初，針對新生的主題部分，設計：友情、愛、家庭，這樣可以幫助新生孩子的凝聚力以及人際互動，能減輕分離焦慮；主題都是每班老師與搭檔一起選定、設計，孩子雖沒有成套精美教材，同樣可以獲得完整的學習紀錄與檔案。(菁訪 08/06/23)

---

<sup>1</sup> 1994年「師資培育法」頒布後，幼教師資延續以往由師範院校培育方式，菁老師雖就讀師院「幼兒教育學系」，但其報考身分爲保育員。因此，取得合格幼師資格之管道，除修畢3年應修學分之外，須再經實習一年通過複檢的程序。

菁老師認為，在教學上除了在「情感教育」是重要的議題，時下的社會型態衍生許多不同的家庭型態；也要特別關注多元文化議題：

我的媽媽是原住民，哈，看不出來吧！因為族群背景的影響，我在設計教學活動時，會以文化差異的部分去看待每一個孩子；就像現在很多新住民家庭的孩子，他們生長在爸媽不同文化的環境下，我感同身受要思考這個問題，要給孩子們什麼樣的協助，對他們而言，才是好的。(菁 08/10/16)

#### (七)「幼教工作」是促進生命轉化的途徑

菁老師在當了這麼多年的幼教老師之後，如果再有機會讓她重來一次，是否繼續選擇當幼教老師？她認為，或許幼教老師只是其中一項選擇：

我感覺人生其實會有多種可能啦！當初選擇幼教老師是一種發展至今的可能性而已，或許選擇別的也會有不同的生活體驗。只不過，這是一份與人互動的行業，所以這一路走來，覺得這一份工作留下很多回憶；比較有趣、有畫面，過程有著辛苦、成就感…，每一個階段都像是幼教生涯的心情故事。(菁訪 08/05/23)

#### (八)體制內改革，成為幼教發展的契機

對菁老師而言，也許更確切的說，當幼教老師的過程其中有甘有苦。但是，私立幼稚園的不確定性和模糊感，是她對於未來感覺有些不安定感的來源：

不能說我把青春都獻給幼教界啦！沒這麼偉大…，還是有些感觸！付出精力時間與收穫當然是不成正比，在每一個往下走的時候，都不會想這麼多！說老實話，也曾徬徨跟游離在不同不合適的私幼環境，所以倒回來說，至今對這個幼教大環境仍然充滿許多模糊感。若講求「幼教理念」的幼稚園，並沒有受到政府應有的保障，我們都只能靠著有理念的家長支持營運下去；雖然秉持理想教育的想法，但是教育這種事業體，還是要靠教育經費來支撐，否則那些理想的教育，可能還是不敵現實環境那些市場化的嚴苛考驗。(菁訪 08/09/19)

對照英老師前面所提的「高峰經驗」，或許私幼環境一直存有一些不確定性，讓她無法那麼自在地去享受教學過程應有的樂趣。不過菁老師卻覺得她的幼教職涯經驗比較具戲劇性、故事性的生命體會。就是這樣特殊性，讓幼教老師這份工作，有別於與其他教育階段的教師生涯，蘊含其特殊情境脈絡之社會文化因素。

### 伍、綜合分析與討論

從兩位幼兒教師的敘說故事，我們發現性別以及公私立幼稚園差異的觀點，在進入幼教職業途徑的不同交相運作下，不僅構成英老師與菁老師二人不同的生命基調與教學經驗，同時也因這些差異交織而影響自己經驗的詮釋。而這些應不該只被解釋為是教師個人差異問題，以下的討論加入社會文化觀點，來探索教師個人是如何參與其社會體系，幫助我們梳理那些存在於個人背後的社會議題，以進一步就幼教教師個人經驗感受問題連結至教育體制和社會脈絡因素。

#### 一、公私立幼兒園教師主流與邊緣之「生涯發展」差異

對於英老師而言，身為公幼老師，其生涯發展是典型教師專業發展歷程：考上師專幼師科、理論與實務磨合期、進入婚姻、教學中學習、在職學習、家庭與工作的協調等。從她的生涯歷程發現，可由合格幼教老師身分所賦予的合法性，讓她雖然畢業後先到私幼工作，但順勢於隔年考上公幼後順利接軌，讓她於職涯道路起始點已是順暢的，所要反映與追求的是穩定教學生涯精進與獲得別人肯定。然而，菁老師敘說生涯故事，反映出一些長期擔任私立幼兒園<sup>1</sup>非合格教師的困境與問題：(1) 沒有專業證照的非合格教師（包含助理老師，保育

<sup>1</sup> 台灣長期以來，一直採取幼稚園與托兒所分立的雙軌制，本研究菁老師分別在托兒所與幼稚園任職過，在這裡將兩者並稱為「幼兒園」。

員)，要靠進修彌補專業訓練的不足以及幼教證照認可；(2) 渴望在職進修，進修機會又可能受到幼稚園組織文化的限制；(3) 正因如此，對進修機會相當珍惜，可以提出進修內容的反思與批判；(4) 耗費在進修的時間與體力，在實務教學上將無法盡其全力。在我們的幼教體制，長期以來有許多「常態性」與「合法性」的問題是因當時幼教師資培育不足，這樣的社會歷史脈絡導致一直以來有非合格教師的存在<sup>1</sup>，但她們任教多年，由於進修的限制與資格取得的困難，她一直處在「不穩定」的處境。弔詭的是，這些非合格教師現象至目前為止仍存在，他們是長期任教台灣各區域的幼兒園，他們對於幼兒的了解並不亞於合格教師的付出，所以在幼托整合政策定案之際，如何幫助這些幼保科系的職前師資培育找到一個替代方案，這些重要的「幼教人力資源」是教育行政當局責無旁貸的一群。對於研究而言，目前幼保體系畢業學生是為非合格幼稚園教師的這一族群，也是重要的研究對象，其中也包括從他們眼裡看自己身處幼教環境的問題。

## 二、私立幼兒園教師在「差異中」追尋專業自主與認同

以公私立幼教資源比對性而言，菁老師長期轉換在不同型態的私立幼兒園，以多年「異化」<sup>2</sup>的任教經驗，讓她對於幼教工作提出深刻體會：「對於幼教的今昔有許多感慨，但還是有話要說，不管幼教的現狀會不會改變，幼教生態固然在這十多年來有許多的變動，但是身為教師的職責還是一樣，只要是正確教育信念就該堅持下去，因為你要面對的是一個不確定性。」她認為理想實現「專業幼兒教育」，有時仍有些「模糊感」，因為它不只是一種理想，而是要靠一些力量，其中有幼兒、家長、教師、組織；更希冀需要大環境的幼教政策、領域專家們所共同建構與支撐。對照菁老師不斷地從「自我」成長銳變的專業認知與實務教學去揉和建構，正是傳記承載著所建構的自我觀與社會觀（倪鳴香，2009），建構出教師自我認同的發展圖像。

菁老師這一番話，是否隱含身為第一線的幼教工作者（特別是存在於私幼兒園的教保人員），他們少有機會站在自己的主體位置，從幼教職業經驗提出看法，比較多的時候都是看到執行政策的行政機關提出改革，而這些看法有時卻非他們當下所急於需要解決的難題，或是也只鎖定特定幼教機構的時空脈絡來看，當然所訂出來法令政策對他們而言，是遙不可及或成效不彰。本研究從一位私立幼稚園老師生涯發展故事看到，凸顯出現代認同研究所說的邊緣主體（卯靜儒，2003）之關注。

## 三、「性別意識」牽動幼兒教師之生涯發展

同樣是女性幼兒教師，但是在一個長期以來兩性結構關係傾斜社會中，卻出現兩種不同教師職涯樣貌。英老師與菁老師對自己專業的期許和發展顯然有極不同的經驗和詮釋。當二位教師同樣處在一個「教職女性化」的教育機構（Apple, 1989; Coritina, 2006; Spencer, 1997）擔任教學，各自發展卻不盡相同。

英老師身在穩定的公幼環境，雖然她對自我進修更高學歷仍存有企圖心，而「男孩子沒有事業就沒有前途」的觀念，讓她甘於扮演家中「弱勢」的女性角色，合理化家庭不平衡的兩性關係。而在這裡我們看到的情形，如同長期以來幼教工作因為社會文化把幼教職業等同於「照顧」和「家事」的概念界定其中，而這一種社會關係的組織，Lather（1991）指出性別是一種基本的社會組織原則，深刻地形塑、中介我們的生活型態，包括權力與特權的分配。Acker（1999）指出，有關女人和男人的文化信念，亦即對於什麼是適合女人工作、什麼是適合男人的工作認知，也會以明顯和隱微方式，影響教師工作的性質和知覺。

本研究中，當菁老師可以在先生分擔家務和照顧小孩的支持下，全力的在專業發展上提昇時；英老師卻必須放棄進修並接納「家庭與工作」領域中理所當然的接受這種「男主外、女主內」的價值。公幼體制的行政主管多為男性校長、主任，她經驗與到他們對於幼教工作

<sup>1</sup> 當時私立幼兒園在市場佔有率達七成之多，面對當時幼教師資培育不足，任用非專業教師等問題，存在於此時期的幼教生態中（洪福財，2000；倪鳴香，2003；黃怡貌，1995；翁麗芳，1995）。

<sup>2</sup> 私立幼兒園，長期以來存在著「速食式」、「拼湊式」、「由上而下傳輸式」、「填鴨式教學」、「照章行事」等不尊重幼兒既有的生活經驗與學習本質的異化現象（戴文青，2005）。

的貶抑是帶有「性別意識」。這樣的現象，除了在校園與社會的性別文化使然，如同許多研究指出，同樣是教職，教學對象年齡越低，越被連結到女性特質、母親天職，在職場上就多屬簡易、薪資低落、缺乏升遷管道工作（李曉蓉，2003；Cohen & Huffman, 2003; Gatta & Roos, 2005）。或許，我們可以進一步思考，幼稚園大多數教師進修的困境與掙扎？在既有性別結構文化限制下，與其責難有些女老師是為專業發展的絆腳石，倒不如在教育人員進修制度的研究上多加諸性別差異的概念，方能幫助我們更實際的去規劃與看待教師進修與發展的問題。換言之，教學工作女性化不但影響教學情形和教師們的自我形象，影響所及，更深入女性教師的生活中，因此審視教師性別文化時，不應侷限於女性婚姻、家庭狹隘的個人衝突中，也可由更鉅觀的角度深入探究學校整體生態，諸如校園中同事彼此或與主管的互動，是整體環境脈絡下的產物。

#### 四、不同文化背景造成不同的教學觀

本研究呈現公私幼兒園教師在不同教育機構所面對的教學問題，採取的應對態度也不一樣，菁老師的表現隱含她自認「非合格教師」身分最迫切的課題，是如何從在職進修中獲得專業身分，才能繼續在幼教大環境生存，而這個生存的力量來自於反映著她的生活經驗，因為從小在家中兄弟姐妹眾多的情況下，要學習如何在家中照顧弟妹幫忙家務，其實也反映在她靠著強烈的上進心，與不斷地努力爭取正式教師名分想獲得的專業肯定與認同。而從小接受雙親不同文化差異之下，反映在教學活動的安排上，會特別關注於孩子情感教育及文化差異等問題。相對於英老師，從小成長於穩定的公務員家庭，當她面對教學時剛開始只以一元化的觀點看待孩子學習，導致當她去觀摩不同教學方式時，會驚訝以前的教學竟是如此呆板；才引出反思改進。

從文化差異的角度來看幼兒教師生涯發展，也反映出另一個面向，以目前的教育環境更需重視的問題。畢竟，老師是與孩子生活息息相關的，當我們的老師如何解釋或看待「文化差異」（單親、隔代教養、不同族群、新住民）的孩子，可能會影響到他們用什麼態度和方法來教育這些孩子。當多元文化教育逐漸成為教育重要的議題時，而我們的幼教老師又如何看待「多元文化」的現象，特別是老師對於多元文化之相關了解不多，對於實踐於教育場域上恐怕又是一大挑戰。因此，對於多元文化教育若想要成為教育實踐，不只是依據外來新潮的歐美教育理念陳述，學術界對於這方面實徵性研究，也是未來努力方向之一（卯靜儒，2003）。

### 陸、結論與建議

#### 一、結論

這是一篇二位公私立幼兒教師職業生涯發展歷程傳記史探究，傳記史研究提供了處於邊緣教師的生活經驗與教學有發聲的機會。發現幼兒教師的生命歷程與生活經驗引導其身為教師的詮釋方式，藉由敘說和實踐過程，建構自己同時也被建構。

##### （一）公私幼族群顯示幼教專業發展異質性問題

本研究與過去研究的不同，教師自我成長歷程的觀點，注意到長久存在公私幼族群的幼教生態環境結構性的問題，顯現私幼教師發展歷程可能面臨內外環境條件的限制，此存在於幼兒教師專業發展「異質性」的問題，可幫助我們對於教師自我專業期許有更多角度的認識。

##### （二）教師生涯發展蘊含「性別意識」之專業認同危機

同樣是幼兒教師生涯，存在性別結構的因素，反映出認同幼教專業的危機以及身為女老師對自我的專業期許和專業發展中可能的阻礙。

##### （三）在職進修是教師持續「專業發展」的動力

二位教師每一個生涯發展是促進持續於幼教工作的主要動力，英老師身處安逸的幼幼環境，仍不斷尋找在職學習尋求進步的空間。菁老師成長空間得來不易，積極尋求身分認可，以及不同私立幼兒園尋找其他可能性。

##### （四）教師生涯傳記史與社會文化與成長經驗相關

由此得知，本研究建構的是不同場域老師依個人與環境互動、調適所刻劃出不同「發展」主軸，因此，在幼兒教師生涯傳記史研究當中的旨趣，是將教師個人故事視為個人與集體社

會、政治、文化教育經驗的結合。

從上述研究，得到的是一個暫時性結論，二位幼教師的生命經驗和在社會中所處位置，影響著她們對於教學工作的解釋，以及在這樣詮釋之下，她們對於專業發展的選擇。對於兩位同為女性幼兒教師通常我們會視為「同質性」的類別，原來有極為豐富細緻的「異質性」，而性別、族群都是蘊含其豐富的社會文化內涵。瞭解這些異質性幫助我們獲得一個寶貴的幼教改革重點，教師所在的環境優劣固然有其可議之處，持續發展的主因，更重要的是這段教學歷程中教師從自身出發，釐清自己選擇幼教工作的意義、收穫，才是真正能夠持續下去的動能。

## 二、建議

本研究教學歷程提問與訪談，主軸是依研究對象自我評斷進行，未加以特別限制，只就研究對象自我省思部分加以發問方便部分釐清。但是，並未對每階段所遇到的問題續做延伸探究，乃本研究不足之處。建議後續幼兒教師專業發展研究，可朝擴大樣本，例如：不同年資、性別、婚姻狀況，尤其以不同幼保體系畢業學生，都可進行較大樣本的深入訪談與分析，是未來研究可以補足之處。

總而言之，上述公私立幼兒教師之現況仍存在教育現況中，仍是無法短暫時間內轉變的事實，本文作為開啓此研究方向之一端，有待後續開拓公私立幼稚園教師生涯發展視野。

## 參考文獻

### 一、中文部份

- 卯靜儒（2003）。性別、族群、與教學：教師生涯發展傳記史研究之初探。**教育研究資訊**，5，59-82。
- 江美麗（1999）（譯）。**幼教典範：六個傑出的幼教師**。台北：桂冠。
- 李曉蓉（2003）。女性教師文化之探討：女性主義的觀點。**幼兒保育學刊**，1，39-63。
- 林珮蓉（1994）。**第七次全國教育會議幼教建言專輯**。台北：信誼基金會兒童教育研究發展中心。
- 周淑卿（2003）。教育敘事與當代教師專業的開展。**教育資料集刊**，28，407-420。
- 洪福財（2000）。**幼兒教育史—台灣觀點**。台北：五南。
- 洪福財（2002）。**台北市私立幼稚園教師薪資補助規劃方案**。台北市政府教育局。
- 倪鳴香（2004）。童年的蛻變：以生命史觀看幼教師角色的形成。**教育研究集刊**，倪鳴香（2009）。「我就是這工作，在工作中蛻變」：以生命史觀詮釋一位幼師職業角色之自我創化。**國立政治大學教育與心理研究**，32（4），23-52。
- 50（4），17-44。
- 陳美玉（2004）。合作發展經驗教師專業發展實踐理論之研究。**師大學報**，49（1），123-138。
- 翁麗芳（1995）。幼稚園之探源。**台北師院學報**，8，451-470。
- 黃怡貌（1995）。**光復以來台灣幼兒教育發展之研究**。國立台灣師範大學歷史研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃琬敦、倪鳴香（2008）。宗教經驗與職涯變遷歷程之探究：以一位幼教老師為例。**應用心理研究**，39，59-93。
- 戴文青（2005）。從深層結構台灣幼稚園教師專業認同轉化的可能性。**南大學報**，39，19-42。

### 二、英文部份

- Acker, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London: Cassell.
- Apple, M. W. (1989). *Teachers & Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1985). Understanding Teachers: Concepts and Contexts, In Ball, S. J. & Goodson, I. F. (Eds.), *Teachers' Lives and Careers*, 1-26. London: The Falmer

- Press.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: Suny Press.
- Butt , R. & Raymond, D. (1987). “Arguments for Using Qualitative Approaches in Understanding Teacher Thinking: The Case of Biography,” *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 62-93.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Casey, K. (1993). *I Answer With My Life- Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. London & New York: Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(4), 315-331.
- Goodson, I. F. (1991). Teachers’ Lives and Educational Research, in Goodson, I. F. & Walker, R. (Eds.). *Biography, Identity & Schooling- Episodes in Educational Research* (13-149). London: The Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story and Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers’ Professional Development. *Teaching and Teacher Education*. 9(5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers’ professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kokemohr, R. (2002). *Biographical analysis and educational science*. 政治大學幼兒教育研究所主辦「幼兒教育與研究方法系列研討會：參照推論分析研討會」宣讀論文。
- McLure, M. (2001). Arguing for your self: Identity as an organizing principle in teachers’ jobs and lives. In J. Soler, A. Craft & H. Burgess(Eds.), *Teacher development-Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking- A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Polkinghorne, , D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch and R. Wisniewski (Eds.). *Life history and narrative*, 5-23. London The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. ( 1988).” What’s in a Research Project: Some Thoughts on the Intersection of History, Social Structure, and Biography, “ *Curriculum Inquiry*, 18(4), 379-400.
- Schwarz, G. (2001). Using teacher narrative research in teacher development. *Teacher Educator*, 37 (1), 37- 43.
- Smith, L. M. (1994). Biography Method. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp.286-305). CA: Sage.
- Smith, L. M. (1998). Biography Method. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp.184-224).London: Sage.
- Westerhoff, J. H. (1987). The teacher as pilgrim. In F. S. Bolin & J. M. Falk (Eds.), *Teacher renewal: Professional issues, personal choices* (190-201). New York: Teachers College Press.

## A Biographical Study of Two Preschool Teachers' Career Development

Chung - Tzu Chang<sup>1</sup>

### Abstract

Through into the life stories and biographies of two teachers, this study discussed the meanings and values of career development of preschool teachers. This biographical study could provide marginal teachers with some opportunities to voice their life and teaching experiences. From preschool teachers, two heterogeneous teachers, one from a public preschool and the other from a private one, were selected. Through their narration of personal stories about career development, this study explored how gender and socio-cultural factors shape these preschool teachers' personal and professional development and affect their teaching processes. Unlike previous studies, the present study was based on the views of teacher's self development process. It drew attention to the long-standing environmental and structural problems in preschool education and the necessity of gender and socio-cultural views and discussion about these views. It revealed that both public and private preschool teachers would counter internal and external environmental constraints to their career development. The issues and meanings of "heterogeneity" in professional development of preschool teachers could help academic communities have more comprehensive understanding of teacher's self expectation of professional development.

Keywords: preschool teacher, biography, career development, professional development

---

<sup>1</sup> Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University Ph.D.