

科技部補助專題研究計畫成果報告 期末報告

變遷社會中台灣幼師專業認同歷程之研究

計畫類別：個別型計畫
計畫編號：MOST 103-2410-H-004-138-
執行期間：103年08月01日至104年10月31日
執行單位：國立政治大學幼兒教育研究所

計畫主持人：倪鳴香

計畫參與人員：碩士班研究生-兼任助理人員：沈奕君
碩士班研究生-兼任助理人員：羅頌惠
碩士班研究生-兼任助理人員：陳又旭

報告附件：出席國際會議研究心得報告及發表論文

處理方式：

1. 公開資訊：本計畫涉及專利或其他智慧財產權，2年後可公開查詢
2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否
3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考：否

中華民國 105 年 01 月 31 日

中文摘要：「成為幼師」乃是一段社會化的學習歷程，其不再只是從「角色期待」研究視域出發，試圖建構理想的教師職業圖像。在詮釋性研究典範思潮的影響下，主體意義世界的內涵再度受到重視，對於「角色」的探究亦轉向著重在人與環境交互作用的理解，關注「教師」該角色在教育專業體系中「如何」內化環境社會文化內涵進而形成專業規範。

1970年代有關教師生涯發展研究可以說是教師社會化研究過渡到1980年代後期生命史及傳記研究典範的前奏。「成為教師」被視為個體傳記性歷程的一環，它與社會科學轉向主體性認識論之發展趨勢並進，深入主體主觀意識的探究，以理解變遷社會下主體在歷史性參與的社會化意涵。誠如德國社會學家H. Bude (1984: 8-9)所言，透過傳記研究不僅可對生命歷程中社會規範機制的理解，同時可以獲得生命意義的邏輯及生命歷程社會化堆砌的樣態。

本研究計畫依循德國1980年代興起的生命口述傳記研究取向，自1993年起採用德國社會學者F. Schuetze提出之「敘述訪談法」持續於2013-2014年間又採集23位服務年滿15年以上台灣幼師的口述職業史，陸續累積約50份訪談文本。2004年於「童年的蛻變」一文中從台灣幼師職業角色形成類型學的建構，提出「幼師職業習性論」，即論述「童年經驗」如何影響生命個體選擇成為幼師。接續該研究的結果，繼續針對幼師職業發展歷程的敘述部分進行研究樣本間的參照與比對，藉由F. Schuetze的理論建構及R. Kokemohr的參照推論敘述文本解讀詮釋方案，一方面對研究者於2000年所提出幼師專業認同發展三階段論 - 「想像性職業認同」、「胚胎性職業認同」、「確定性職業認同」擴大研究樣本進行考驗；同時從自我創化論的觀點，統整「自我-角色-專業」認同與幼師專業認同發展三階段論間的關係，即闡述幼師如何從「喜愛小孩」-「可以跟孩子玩」到「要教育孩子」成長蛻變乃至認同幼教專業的生命歷程。

中文關鍵詞：幼師、專業認同、敘述訪談、傳記研究

英文摘要：Becoming a kindergarten teacher is a socialization learning process. Under the influence of the interpretative paradigm, the subject's meaning world regains the attention. The focus of research transfers from the inquiry of "role" to the understanding of the interaction between human being and the environment, and to "how" do teachers internalize social and cultural connotations and to forming the professional norms in the professional education system. Studies on teacher career development in 1970s can be considered as a prelude of the paradigm shift on life history and biographical research in the late 1980s in the field of the teacher socialization research.

"Becoming A Teacher" is deemed as a part of individual biographical history.

The approach of the research is based on life biography evolved in the field of humane social science in Germany in the 1980s. Since 1993 the researcher has used the method "narrative interview" proposed by German sociologist F.

Schutze to collect the career narrations of the preschool teachers who serve over 15 years and the total narrations amount about 23. Extending the previous 2004 research, we enlarged the comparison of the samples. Through the data analysis method "Analyses of Theory Structure" developed by F. Schutze and "Inferential Theory" by R. Kokemohr, on the one hand, we tested the three stages of the preschool teacher's professional identity: "imaginative career identity", "Breeding career identity", and "Stable career identity". On the other hand, from the viewpoint of self-transformation we further integrate the relation between the identity of "self ? role ? profession" and the three stages of the preschool teacher's professional identity, namely elaborate the life course of preschool teachers that is transformed from "loving children", "having opportunities to play with children", "willing to educate children" to "identifying with the profession".

英文關鍵詞：kindergarten teacher, professional identity, narrative interview, narrative biographie

科技部補助專題研究計畫成果報告

(期中進度報告/期末報告)

變遷社會中台灣幼師專業認同歷程之研究

計畫類別：個別型計畫 整合型計畫

計畫編號：MOST103-2410-H-004-138-

執行期間：103年8月1日至104年10月31日

執行機構及系所：國立政治大學幼兒教育研究所

計畫主持人：倪鳴香

共同主持人：無

計畫參與人員：沈奕君、羅頌惠、陳又旭

本計畫除繳交成果報告外，另含下列出國報告，共 1 份：

執行國際合作與移地研究心得報告

出席國際學術會議心得報告

期末報告處理方式：

1. 公開方式：

非列管計畫亦不具下列情形，立即公開查詢

涉及專利或其他智慧財產權，一年二年後可公開查詢

2. 「本研究」是否已有嚴重損及公共利益之發現：否 是

3. 「本報告」是否建議提供政府單位施政參考 否 是，_____（請列舉提供之單位；本部不經審議，依勾選逕予轉送）

中 華 民 國 105 年 1 月 31 日

目錄

中文摘要	3
英文摘要	4
一、研究背景與研究目的	5
二、先導研究作為立論基礎	6
三、研究方法	9
四、幼師敘述中的專業認同	13
五、「自我-角色-專業」的三角認同關係	16
六、職業/專業認同歷程個案解析	19
七、代結語-未完成的探究	25

中文摘要

「成為幼師」乃是一段社會化的學習歷程，其不再只是從「角色期待」研究視域出發，試圖建構理想的教師職業圖像。在詮釋性研究典範思潮的影響下，主體意義世界的內涵再度受到重視，對於「角色」的探究亦轉向著重在人與環境交互作用的理解，關注「教師」該角色在教育專業體系中「如何」內化環境社會文化內涵進而形成專業規範。

1970年代有關教師生涯發展研究可以說是教師社會化研究過渡到1980年代後期生命史及傳記研究典範的前奏。「成為教師」被視為個體傳記性歷程的一環，它與社會科學轉向主體性認識論之發展趨勢並進，深入主體主觀意識的探究，以理解變遷社會下主體在歷史性參與的社會化意涵。誠如德國社會學家H. Bude (1984: 8-9)所言，透過傳記研究不僅可對生命歷程中社會規範機制的理解，同時可以獲得生命意義的邏輯及生命歷程社會化堆砌的樣態。

本研究計畫依循德國1980年代興起的生命口述傳記研究取向，自1993年起採用德國社會學者F. Schuetze提出之「敘述訪談法」持續於2013-2014年間又採集23位服務年滿15年以上台灣幼師的口述職業史，陸續累積約50份訪談文本。2004年於「童年的蛻變」一文中從台灣幼師職業角色形成類型學的建構，提出「幼師職業習性論」，即論述「童年經驗」如何影響生命個體選擇成為幼師。接續該研究的結果，繼續針對幼師職業發展歷程的敘述部分進行研究樣本間的參照與比對，藉由F. Schuetze的理論建構及R. Kokemohr的參照推論敘述文本解讀詮釋方案，一方面對研究者於2000年所提出幼師專業認同發展三階段論 - 「想像性職業認同」、「胚胎性職業認同」、「確定性職業認同」擴大研究樣本進行考驗；同時從自我創化論的觀點，統整「自我-角色-專業」認同與幼師專業認同發展三階段論間的關係，即闡述幼師如何從「喜愛小孩」-「可以跟孩子玩」到「要教育孩子」成長蛻變乃至認同幼教專業的生命歷程。

關鍵詞：幼師、專業認同、敘述訪談、傳記研究

英文摘要

Becoming a kindergarten teacher is a socialization learning process. It transcends the "role expectatons" research horizons, trying to construct the ideal images of the teaching profession. Under the influence of the interpretative paradigm, the subject's meaning world regains the attetion. The focus of research transfers from the inquiry of "role" to the understanding of the interaction between human being and the environment, and to "how" do teachers internalize social and cultural connotations and to forming the professional norms in the professional education system.

Studies on teacher career development in 1970s can be considered as a prelude of the paradigm shift on life history and biographical research in the late 1980s in the field of the teacher socialization research. "Becoming A Teacher" is deemed as a part of individual biographical history, the paradigm delve into the subjective awareness (perspective) to understand the socialized implications of the subjective historic participation in the changing society. As the German sociologist H. Bude (1984: 8-9) puts that, it can not only understand the social norm mechanism in the life course but also get the reasoning of the meaning of life and the patterns of socialization through the biographical studies on the life course.

The approach of the research is based on life biography evolved in the field of humane social science in Germany in the 1980s. Since 1993 the researcher has used the method "narrative interview" proposed by German sociologist F. Schütze to collect the career narrations of the preschool teachers who serve over 15 years and the total narrations amount about 23. In 2004 "the profession disposition of kindergarten-teacher" is proposed in the paper "The Transformation of Childhood" which constructed the typology of the formation of preschool teacher's professional role, that is how the "childhood experiences" affect the individual's life choice to become a kindergarten teacher. Extending the previous research, we enlarged the comparison of the samples. Through the data analysis method "Analyses of Theory Structure" developed by F. Schütze and "Inferential Theory" by R. Kokemohr, on the one hand, we tested the three stages of the preschool teacher's professional identity: "imaginative career identity", "Breeding career identity", and "Stable career identity". On the other hand, from the viewpoint of self-transformation we further integrate the relation between the identity of "self - role - profession" and the three stages of the preschool teacher's professional identity, namely elaborate the life course of preschool teachers that is transformed from "loving children", "having opportunities to play with children", "willing to educate children" to "identifying with the profession".

Keyword: kindergarten teacher, professional identity, narrative interview, narrative biographie

一、 研究背景與研究目的

教師研究一直是教育學研究的核心範疇，舉凡教師教學行動、能力、信念、實踐知識、角色形成與專業發展等皆為重要的研究命題。從角色理論出發，過往對於「教師」的探討傾向建立專業社群角色期待的內涵，多著重於勝任教師角色所需具備的專業知能，企圖建立普世的理想型教師職業圖像，以做為師資培育機構或社會楷模學習的參照系統 (Ni, 2001: 9; Kelchtermans, 1990: 321-322); 另一方面，從教師社會化研究取向的觀點出發，主張「成為教師」乃是一社會化的學習歷程，是人與環境交互作用影響的結果，研究內涵主要依循階段與生涯發展的分析，關注教師在教育專業體系中如何獲得專門知能、形成專業規範及內化教師環境文化的內涵，重心也多放在專業培育後各階段「新手/實習教師/初任教師」如何導入「教師角色」的歷程與關係之研究 (倪鳴香, 2004: 20; 黃意舒, 1996: 338-341; 湯梅英, 1996: 7-11; Staton & Hunt, 1992: 109; 高強華, 1988: 283)。1970年代英美相關的教師生涯發展研究，可說是教師社會化研究過渡到1980年代後期生命史及傳記研究典範的預備，「成為教師」被視為一個相當個別性的學習與發展的過程，它不是一個順利、沒有問題的處境轉換或角色轉變，也不是由所參與之外在社會化機構來決定。「成為教師」是一個複雜且具危機性的發展過程，受到特殊環境與個體因素交互影響而形成 (湯梅英, 1996: 11; Terhart, 1995: 228)。在文獻的耙梳中亦可觀察到，早期探討教師職業生涯階段性的研究，包括職前、實習及在職三個分脈絡的視野，逐漸開始產生由局部向整體職業生命面貌擴充的趨勢，諸如傳記、認同及生活史等研究方案已滲入教師研究的領域，其與社會科學轉向主體性認識論之發展趨勢並進，深入主體主觀觀點的理解，為人與環境互動之動態社會化研究注入生命運轉中時間流的元素，提供變遷社會內社會化意義中主體歷史性參與的內涵 (倪鳴香, 2004: 20-21)。

另外，教師研究中關於研究職業史的觀點，受到發展心理學及職業社會學方法論革新的影響，認為現代社會中成人的生活型態，特別是受到職業的塑造，期間所產生的認同混淆 (Irritation) 與認同再確認 (Re-Stabilisierungen) 將提供個體再重新發展的機會。成人期因而被視為個體生活與職業塑造交織的「雙重社會化時期」。「職業」本身不再被視為人的特殊部分，而是糾纏連結在個體的生命史中，而成人的生命故事則被視為研讀個體認同發展的途徑 (Terhart, 1995: 229)。魯文大學教育學者G. Kelchtermans在其1990年發表之〈傳記性觀點下小學教師的職業發展〉一文中，不僅介紹在歐洲教育學研究領域中新興的傳記性研究派典，同時依據德國傳記研究學者D. Baacke (1979)、M. Kohli (1981)及T. Schulze (1983)關於傳記文本與主體社會行動間認同關係的辯證，¹強調傳記性資料的產生總是一個再建構的過程 (Rekonstruktionprozesse)，它不是事實與事件的再現，而是經驗不斷組織與重新組織運轉的歷程。傳記或生命故事本身不會只是個體生活事件的綜合，它更是個體自我圖像及自我意象的建構，它是內在對自我認知「我是誰」的一種展現，在傳記性的資料中個體表述其對自身認識的論述。Schulze認為該自我圖像及自我理解內涵主要還是指涉個體「我想要成為一個怎樣的人」的認同，主張新興之傳記研究取向特別適合進行關於認同與人類發展內涵的研究 (Kelchtermans, 1990: 325)。本文即在此學術論述脈絡下，採集台

¹ 指的是以下早期於社會學傳記學領域的重要文獻 Baacke, D. (1979). *Biographie: Sozial Handlung, Textstruktur und Geschichten ueber Identiaet*. In: Baacke, D. & Schulze, T.. *Aus Geschichten lernen*. Muenchen: Juventa Verlag. S. 41-84. (傳記：關於認同的社會行動、文本結構與故事); Kohli, M. (1981). *Zur Theorie der bigraphische Selbst- und Fremdthematierung*, in J. Matthes, J. (Hg.) *Lebenswelt und soziale Problem, Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages, Frankfurt/Main*, S. 502-520. (關於傳記性自我與陌生人的理論); Schulze, T. (1983). *Auf der Suche nach einer neuen Identiaet. Zeitschrift fuer Paedagogik*, 18, S. 313-320. (追尋新的認同)

灣資深幼師職業生涯口述傳記，以探究台灣地區幼師專業認同發展歷程的面貌。

國內有關幼師的研究1970年代才起步，探究的主軸亦強調「教師角色」需具備的專業能力與知識內涵，企圖建立普世理想的幼師職業圖像，作為師資培育或社會楷模的參照。隨著1980年代後期台灣師資培育制度的轉變（師院成立四年制幼師培育課程）、新課程的推動（如開放性教學模式、蒙特梭利教學）與相關研究所的成立，關於幼師的研究顯然快速的成為幼兒教育研究領域中的重要命題。依據黃意舒（1999：4-20）針對1990-1999年期間61篇台灣幼師相關研究論文所進行整合性分析的歸納整理內容，我們可以觀察到國內幼師相關研究焦點的地圖，主要研究議題包括：教師職場中心理因素的探討（含教學關注、教學興趣、教學困擾、幼稚園環境因素、工作搭檔及自我要求）、教師專業成長（以初任或實習教師為主）、教學信念及教學行為、教師的教育觀與實際知識、師資培育與在職進修以及教師的反省性思考。其中僅有一篇林慧芬於1998年發表描述台灣幼師生活史的個案研究，至於關於幼師專業角色及幼師專業認同歷程這方面的相關研究，依據2010年張純子《幼教工作專業認同歷程之研究》博士論文中的整理，至2009年國內已約有8篇相關性較高的論文發表，²其將黃意舒1994年所發表之《幼稚園教師教學角色及踐行研究》博士論文視為台灣該研究取向的起點（2010：64-66），³由這份整理的資料顯然可見2000年後接續的這些研究，明顯的從大量取樣的量化問卷調查研究轉向質化研究範疇內敘說研究的個案研究，而研究焦點也從角色認同逐轉向專業認同的探究。「如何成為幼師」職業生涯運轉歷程的這個問題，已從順應社會或他人期待的角色踐行，穿越職業或專業認同，而轉向重視生命個體自我創化歷程的探究（倪鳴香，2009：27），包括個體如何開創出展新的角色意涵，或賦予該社會角色獨特的意義，並經由角色的踐行而達成專業認同或自我實踐的可能性。

本研究乃是接續2000年及2004年關於「幼師職業角色形成」研究的結果，進一步針對職業角色形成後任職歷程中的傳記性敘述內容進行「幼師專業認同歷程」的探究。據此，本研究的目的乃在於洞悉幼師自述的職業傳記性資料，以詮釋台灣幼師專業認同形成歷程的面貌，包括專業角色的建構及其對自身存在意義的認定。

二、 先導研究作為立論基礎

口述傳記語料相當豐富，其內容多半會涵蓋童年成長、求學歷程、職業選擇與進入職場工作各階段遭遇與體驗。2009年〈我就是這工作，在工作中我蛻變〉一文中以「藜苻職業口述傳記」之個案研究內，我們可以看見，在時間流的牽引下，傳記性敘述文本中的幼師職業經驗將會隨著敘述內涵的增加而逐漸的堆砌，開顯於其中的各色事件及敘述者內在觀點，譜出了個體成為幼師歷程中如何追尋專業認同的過程。若從階段發展論的觀點出發，經由語意結構的解析，清晰可分辨藜苻專業發展故事中存在有「塑形—堆砌—自我引導」的職業角色認同三部曲；換句話說，此一線性生涯變遷歷程在自我與職業環境互動下，順著職業工作時間階段的延展，可歸納出「受外在環境形塑」、「承載堆砌開展」與「自我引導」三階段形構幼師角色的特徵，並由此推導出「想像性職業認同」(Imaginäre Berufsidentität)、「胚胎性職業認同」(Rohform der Berufsidentität)與「確定性職業認同」(Stabile Berufsidentität)幼師專業認同發展三階段論 (Ni, 2001: 144-165)。而該幼師專業認同階段論

2 依時間序，包括有蔡嫦娟，2004；張聯興，2004；戴文青，2005；呂翠夏、顏辰嘉，2005；邱憶惠，2007；倪鳴香，2009；邱憶惠、高忠增，2009。

3 若再往前追溯，1991年尚有林佩蓉與黃意舒於屏東師範學院所舉辦之幼兒教育學術研討會上發表的《師範學院幼師科歷屆畢業生幼兒教師角色自評調查研究》；1992年賈美琳完成之《幼稚園教師角色研究》碩士論文。

的論述取向在2008年與黃琬敦一起發表的〈宗教經驗與職涯變遷歷程之探究〉一文中所探究的「小佳職業口述傳記」個案研究亦可被延用。該傳主在「追求內心成長快樂」意向投企的牽引下，脫離公幼幼師角色變遷所帶來「利他志業」的終極關懷，終將職業初期角色形成意念「順水推舟以退為進」，看似可能僵化停滯的幼教專業生命生成圖像轉化，而有了自我創化的契機（黃琬敦、倪鳴香，2008：81）。依循階段論，認同的發展由時間、生活事件的堆砌來決定，專業認同被視為一種生命長程向前發展的學習歷程（Kelchtermans, 1990：326；趙旭東、方文譯，2002：51），而隨著自身與外在社會世界互動的敘述脈絡，包括所接觸的社會主流價值、職業價值體系與宗教德育價值觀，該研究建構出幼師角色認同發展的四部曲：「順勢而為」、「複製社會意識圖像」、「超越自我」與「己立立人」。該內涵不僅符應前述所提出之幼師專業認同發展三階段論，同時我們在該個案探究中看見：教育行動價值重構所牽動的自我轉化，可帶來職涯後期「職業角色」與「自我認同」間的謀合，為幼師專業認同內涵寫下「己立而立人」充滿成人之美教育意涵的職業使命（黃琬敦、倪鳴香，2008：85-87）。

對立於階段發展論，2009年〈我就是這工作，在工作中我蛻變〉一文中也說明在口述傳記文本兩個研讀路徑差異所帶來的啟發，即在F. Schütze理論建構分析方案與R. Kokemohr的參照推論分析法解讀差異中，開啟了人邁向定志的「自我創化」論。質言之，前者的研究路徑可順利的演繹出認同內涵發展的樣態；而後者則可挖掘文化結構中自我與認同間辯證的樣貌。差異因而帶來讓人深思：幼師專業認同的論述是否可跳脫「階段論」線性式思考的侷限困境？在「自我創化」視域的牽引下，能否展開幼師專業認同論述的另類詮釋？這就是本研究的核心關注。

基本上，「認同」與「自我」兩個概念是息息相關，其涉及社會學與心理學兩者相關研究的對話。前者在Erikson及Cooley古典認同研究的啟蒙下，強調認同是個體在面對不斷變遷生態環境時，對自身在穩定性持續或轉變不持續發展的知覺，包括自我需求內在觀點與對外在觀點社會要求的覺知；而後者在心理學中所開展的認同研究，則是透過自我研究、自我價質感及自我評價等元素的探究來理解自我的認同結構（Hausser, 1989: 279-281）。據此，探究認同發展之問題也因此不可避免要從認識自我圖像的內涵著手，這也是傳記研究學者採用傳主自述的口述傳記（敘述訪談）的根由，主張這些被敘述出來傳記性的內涵，蘊含社會參與者的社會與個體認同歷程之形塑（F-Rosenthal & Rosenthal, 1997: 407）。Kokemohr（2000：1）認為在跨文化傳記性經驗的分析中一直存在「認同」概念錯置的問題，這些以歐洲為中心的認同概念常被研究者不經意的沿用詮釋，尤其是忽視文化獨特的部分。在藜荷的個案研究中，對傳記性敘述文本「自我定位」的理解，讓我們有機會透過語言修辭結構認識敘述文本世界中符碼「我」如何在所開展的敘述脈絡中「定位」。藜荷的口述傳記中出現大量不尋常以「你」的符碼指涉自身的段落，經微觀語言層面的解析，相對於認同三部曲的階段發展論，該解讀路徑從主體生命運轉歷程中「自我完成」的觀點出發，歸納建構出三個圖像：「理所當然自然的發展」（die natürliche Entwicklung）、「帶著開展自我潛力的意向」（mit der Neigung zur Selbstfaltung des Potentials）與「自主性承諾的發展」（die autonom entscheidene verantwortete Entwicklung）（倪鳴香，2009：45；Ni, 2001:188）。隨著故事的推進，「我」與「我」、「我」與「外在世界」的關係，透過各種衝突情境來顯現主體邁向「合一」與追求「和諧」的動能。該份傳記性敘述文本由「我是...」開啟敘說，到「我就是這工作」的結語，它以「離合」生命流轉的現象建構而成的幼師職業圖像，說著那執意要成為幼師的「我」在不斷找尋一個能與孩童自在共處的世界圖景。心理學者雷霆在對中國人「自我」與「自己」的論述中提到，主觀境界裡的「自己」乃是由語構形式成

分中所衍生出來的，是在使用語言時自然的意識。在語言結構傳承的觀點下，「自己」似乎也是普天下同一的「自己」，同時，其發展的因素乃成型於民族發生向度上的文化語意和社會語用體系，其經由社會化及人參與文化而完成。換句話說，個人長期沈浸於文化中，耳濡目染即會逐漸吸收社會文化中約定俗成的概念，為人之所以為人之「道」奠下基石。從《周易》預設的人與自然關係內涵觀之，人乃是通過層創（結構的階段發展）進化的過程不斷創生，它是一循序漸進新復更新的動態歷程，它可透過「個體發展是物種發展及歷史物性具體而微之重現」這樣的涵蘊關係，間接的透示人生在世的蛻變過程中，將呈現出自我的各種樣貌（雷霆，1991:153-159）。〈我就是這工作，在工作中我蛻變〉該研究將「我」、「自己」或「自身」成長蛻變的圖像參照「自我與世界關係」的傳記性研究觀點，建構出「自我創化」的幼師專業發展圖像，作為別於幼師專業認同階段論之外可能的詮釋路徑，它是在「我—教育方案—孩童」三角關係辯證中衍生的自我專業圖像。

關於幼師專業認同的論述是否可跳脫「階段論」線性式思考的侷限困境？經由方法上的突破，以「自我定位」（Selbstlokalisierung）詞語不確定的分析，關注傳記性敘述文本中的符碼「我」如何被安置的詮釋路徑，開啟了得以穿透沿用Schütze理論建構分析僅就社會文化脈絡對個體影響的理解視框。「自我定位」的理解呈顯出生命主體自身在文本世界中如何勾勒幼師角色的樣貌及其如何賦予認同該角色的意涵（倪鳴香，2009:32; Ni, 2001: 169-175）。這個命題關乎傳記性敘述文本中代表主體的符碼系統，如「我」、「你」或「自己」，甚至「我們」間的關係結構，透過文本中對這些反身符碼代號系統結構的理解來詮釋「我的圖像」（Ich-Konstruktion），以回應「我是誰」及「我如何成為當前的我」之角色與專業認同的問題。

另外，2004年〈童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成〉一文從幼師職業角色形成的視角探究人的童年經驗與其職業角色形成間的關係。在資料的耙梳中，讓我們深刻的瞭解到幼師職業習性的陶養是會與建構其童年生命經驗的家庭及學校機構歷史事件息息相關。⁴所闡述建構的「父親身教楷模的陶養」、「修復童年的虧與匱」、「順水推舟以退為進」與「追求母職教師及教師母職的交融」四類社會典型，加上2001年的個案研究「自幼就喜愛幼童」共計有五類（倪鳴香，2004:22-24）。無可諱言，解讀從童年史到跨入師資培教育機構的研究，僅能讓我們理解幼師角色形成的傳記性面貌，至於「專業認同」形成歷程仍有待後續對進入職場工作經歷敘述內涵的剖析。本研究即將文本資訊的洞察拓展到幼師對其進入職場工作經歷的敘述內涵。然我們也不可忽視，這些前期幼師角色形成的內涵實已揭露出主體不再只是被動迎合所謂社會既定之角色期待的說詞，能動的主體在參與職業角色行動前，已依循自身生命經歷形塑出其對未來職業角色投企的習性，並賦予幼師角色存在的可能價值觀，如前述五個案例：「自幼就喜愛幼童」－喜愛小孩；「父親身教楷模的陶養」－跟孩子玩很快樂；「修復童年的虧與匱」－接觸孩子以彌補我沒有得到的那種快樂的感覺；「順水推舟以退為進」－要一份無憂無慮的工作；及「追求母職教師及教師母職的交融」－嚮往羨慕兼負著媽媽角色的老師，在顯現主體參與職業角色形成的同時，也參與了是否意欲維持、或超越社會系統運轉中角色期望的穩定性或創建性（倪鳴香，2004:40）。基本上，這份從童年經驗來研究幼師職業習性的養成樣態，不僅作為理解各種形塑幼師職業

⁴ 以傳記研究所理解建構的幼師職業角色形成圖像，我將其命名為「幼師職業習性」（die berufsbiographische Disposition）。「習性」（Disposition）是一種易於變動的性質，除非經過經年累月偶然成為人的本性，已根深柢固，難以改變時也許就可稱為狀況或品質。從西洋哲學辭典（1976:123-124）的說明可以瞭解，習性固然已給予某些特殊活動及經驗的基本可能性，但它卻不能供給行動完全而充分的準備，這些有賴於練習和習慣的養成才可獲得。可以說，「習性」一方面給予主體可能活動的特定方向；但另一方面卻也造成了某種限制，其發展也繫於環境、生活必需品以及意志的自由決定。

角色形成之可能的社會動力，其也為幼師專業角色認同之研究奠基。質言之，這五類幼師職業習性的陶養歷程，道出了主體形成幼師職業角色童年意向投企的內涵，童年成長經驗在生命的偶然與必然性交織下，為存有主體開顯出職業生命追尋的軌跡。「過去」的我，通過社會專業機構設置之柵欄，已在生命流程結構中朝向認同幼師專業角色的未來投企（倪鳴香，2004：39），但是此一專業角色的形成的現象並無法確保幼師其未來專業認同發展的穩定性，仍待進一步探究。

整體而言，教師專業認同的探究一直以來即是教師社會化研究中不可忽視的一環（高強華，1988：293-294）。本研究一方面繼續進行「想像性職業認同」、「胚胎性職業認同」與「確定性職業認同」幼師專業認同發展三階段論的考驗與內涵的建構；另一方面則進一步探究幼師口述傳記文本中，「專業認同」與「自我創化」間可能的關係。

三、 研究方法

資料採集－敘述訪談（Das narrative Interview）

由於「敘述訪談」幾乎只被應用在傳記與生命歷程的研究架構上，自1970年代由德國社會學 F. Schütze 發展創建後，其已廣泛在德國人文社會科學中之傳記研究被運用。該訪談法自2002年引入台灣至今，國內學術界對其已有相當的認識，其在生命傳記研究領域被公認為最有效、最重要的資料採集法（Flick, 1999:116）。Schütze 在其〈自傳性即興敘述的認知修辭〉一文開宗明義就提示：自傳性敘述訪談成功的條件在於報導人能接受讓他自身沉浸於重新體驗其既有經驗的敘述流中，同時受訪者不會給出其衡量過或已預備好的，甚至於為了一些正當性的目的，將他經常敘述過的故事，作為敘述內涵。Schütze強調一份成功的自傳性敘述訪談的成果，即為一份報導人自身所經歷之生命歷程的即興敘述。成功的自傳性敘述訪談，會扼要重述出相關生命階段中經歷過的體驗流，而這過程不僅是內容呈現的過程，同時也是報導人給出陳述形態的過程（1984：78）。敘述訪談的歷程主要由主敘述、回問與自我理論化三個段落組成，訪談進行前訪談者需要事先規劃「啟始語」，以促發報導人對其自身所經歷之生命歷程內容即興敘說出的潛能。本研究的啟始語是「我們對你從小到大的生命成長故事感興趣，尤其是你是怎麼踏進幼師這個行業，這段歷程中你都經歷了哪些事情，做些什麼想什麼，有哪些體驗，就是這整個過程一直到現在」。

當生命故事被釋放，主敘述開始啟動，經驗流首先會以「類比」形態（analog/analogously），即藉由生命歷程中的過往經驗與當下敘述流的相符性，重新被給出；其次是以「符碼」形態（digital/digitally），即藉由抽象的範疇及斷言（Kategorien und Prädikate/categories and predicates）來呈現，使經驗歷程得以重新符號化，並給出階段化的普遍特徵。依據Schütze的觀察，在相當程度上敘述經驗的扼要重述，特別是經驗流中關於「如何」的部分，會呈現出一種系統性的規則與秩序，他認為這些規則與秩序指向著回溯生命故事中經驗堆砌的結構（Schütze, 1984：78-79）。主敘述即將完成，報導人出現如：「就這些，完了...」時，訪談即可進入第二部分回問的階段。透過對主敘述的傾聽，回問中訪談者主要僅針對前面生命故事中話語斷裂、沒提到、看起來不重要跳過去、不清楚不能明白有矛盾或抽象模糊的地方提問，讓報導人的敘述潛力繼續擴充上述內容的資訊，並且在澄清及補充完經驗故事之內涵後，即可進入自我理論化整理階段。基本上，每一個自身經歷過經驗的即興敘述，至少部份會是關連敘說者作為傳記承載者其自身的改變。這是指傳記承載者在已經歷過的那些被報導事件的「那時候」，和至少依據所報導事件內的那些糾結牽連，與依據傳記承載者在自我內在世界所經歷體驗之影響的「那時候」，且其已經覺察到有所改變。隨著敘述模式所連結活動

的運轉，傳記承載者所進行關於其生命故事中重要情境的變化，將藉由細緻情節的情境陳述，潤飾傳記承載者體驗狀態上所經歷事件的流動與所受的影響，並呈顯出可能形成的高峰與轉捩點（Schütze, 1984：82-83）。最後，當訪談進入整理自我理論化階段時，訪談的重心即著重在能促進報導人對自我生命經驗敘述內涵進行評價，特別是要能針對扼要重述陳述中所呈現出的系統性規則與秩序，或是敘述流形構出的高峰與轉捩點的部分。藉由訪談者的協助，報導人可以透過系統性的敘述宣稱、事件的確認與評估，對其自身生命故事產生反映性的理論性評論。換句話說，在訪談的最後階段是要企圖開展報導人對自身狀態理論化的潛能，使之成為自身生命故事的理論家。由於本研究以探究「幼師專業認同」為核心，運用敘述訪談的特性，在訪談最後這個階段，會邀請報導人統整其對身為幼師的專業認同內涵，以作為本研究主要解析的語料。

接受訪談的23位幼師口述的敘述流型態皆依循生命的時間序採順敘法（見圖一），當啟始句以「從小開始談」做為溯源的時間牽引時，幼師滑入敘述的起點大部份會拉回至童年。而後，依臺灣既有的生命邏輯型態，進入機構化的升學流程（倪鳴香，2009：34），濃縮性地描繪長達9至12年的學校教育歷程，而此段歷程的後期（國、高中／職），同時也是他們開始成為幼師的養成階段，接著便是進入幼兒園場域一路至今的工作經驗。在職場工作的流程中，因臺灣當時幼教政策的變遷，這些幼師為了取得合格的教師資格，也普遍出現在職進修的彌補教育經歷。最後的結尾，敘述流的視框則多會結束在幼師現今所處的工作場域。



圖一：幼師的敘述流

資料處理－研究個案的選擇

繼前述先導研究本研究計畫再採集當前仍服務於幼兒園的23位幼師口述傳記，其工作年資皆達15年以上，⁵包括公立與私立幼兒園內曾任幼師之園長、教師及教保員(參附件一)。敘述訪談平均每次約需 2-4 小時，樣本的採集採滾雪球方式進行，由相關人士介紹或是訪談者彼此推薦。所有訪談內容經受訪者同意全程錄音。由於微觀語料之分析相當費時費工，一般研究者是不可能以掃描的方式完成所有採集訪談文本的解析，也無意義。依Schütze學派採行該研究法的建議，通常研究者會將所有採訪聽聞資訊做為研究問題理解的背景，在關注研究議題的前提下選出一份具代表性之個案進行微觀分析，以此內容為知識建構與詮釋的基礎，再逐步擴散至其它個案間的比對與融合。

本研究於採訪中即逐步依報導人所提供之生命故事內個體經歷的差異，特別是在服務的幼教機構場域及是否具備多重遭遇，選取其中11份訪談作為可能研究的樣本，且皆依2007年完成之「華文敘述訪談文本轉錄範例」各別轉錄出一份詳細的逐字稿，作為建構幼師集體

5 採集到之樣本仍以女性幼師為主。

性口述職業圖像的文本。⁶ 另外，訪談最後階段關於個人統整敘述專業認同的部分，則另外抽取轉錄出來進行「幼師專業認同」內涵建構的基本詮釋語料。

資料處理－微觀語料解析

本研究詮釋論述的建構，主要奠基在微觀語料解讀分析上。運用Schütze與W. Kallmeyer的理論建構分析方案，解讀口述傳記語料中個人與社會間的關係；Kokemohr的參照推論分析法，則作為理解主體行動實踐意義的路徑。簡述於下：

1. 理論建構分析方案

依循Schütze所提出的研究步驟，解讀的第一步驟即先進行訪談全文語料的分段，並進行各段落的「內容結構描述」（Strukturelle Beschreibung），最後再總結內容結構描述進行「整體形塑」（biographische Gesamtformung）的建構。通常以所有採訪的資料為背景，選出一份具代表性之個案進行分析，並以此內容為基礎，再逐步擴散個案間的比對與融合。在解讀微觀語料上，Schütze提出兩類協助理解文本的路徑：（1）理解文本內涵的工具，包括敘述基本視框（Ramen-schalt-elemente）的分段；分辨文本三結構（敘述、描述與評論）及洞察敘述的認知指示器（Kognitive Indikatoren）；（2）五個解析步驟：文本敘述基本視框規範分析、段落內容的結構描述、整體形塑、知識分析（Wissensanalyse）及個案間對照比較（konstrastive Vergleich）（1983：285-288）。透過這些步驟，研究者得以描述說明傳主生命運轉的結構，詮釋其中現象結構間的關係，為整個生命運轉流程建構出主體與社會互動的歷程，並在接續不同文本的比對中，堆砌發掘出知識論述。Schütze還強調如果沒有對這些生命事件與經驗的視窗進行微觀解讀，研究者是不可能對生命承載者所提出之自我理論的知識內容有所理解的，並主張關於個體生命知識的理解與詮釋，仍是奠基於前面所述幾個分析步驟的堆砌。

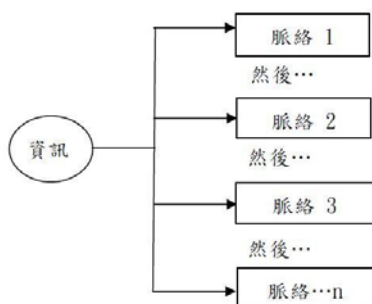
2. 參照推論分析

「傳記性的敘述內涵必然蘊藏著敘說者所要傳達的生命性問題」這是德國教育學者Kokemohr提出關於口述傳記「參照推論分析」深層結構解讀觀點的假設前題。他主張生命故事的敘說被符碼化後即成為「文本」，該文本內涵是關於生命個體建構其自我關係及自我與外在世界關係的陶養內涵（Welt-und Selbstverhaeltnis der Individuen）（Kokemohr, 1989a: 343-348）。口述傳記不該被視為過往事物的照相術，它是敘說者在一個特殊情境下與談話者帶著特殊興趣的自我表露，是個體生命變遷歷程與環境互動的故事（Kokemohr, 2001: 31；Kokemohr, 1989a: 343）。從詮釋理解學的觀點，Kokemohr認為文本內語言微觀分析的理解，原則上應該被視為一種逼近的歷程（approximatives Prozesse），意義的轉化乃在於對說者話語理解後的理解內涵，且它包括說者與聽者兩方。說者說出想讓人瞭解的內容，而聽者需嘗試領悟，該過程中所生產的內容即被視為「訊息/Information」，也就是前面所提所謂的生命性問題。「Information」在德語是領悟「erschliessen」之意，可比擬為英文概念中的「to infer」。Kokemohr參照Inferenztheorie的觀點，將其開展的傳記性文本解讀的方法命名為「inferential analysis/參照推論分析」（Kokemohr, 1989a：339-343）。該分析觀點是他在文化理論中普世及相對論的啟蒙下提出，其認為傳記性敘述文本（biographische Erzähltexte）中訊

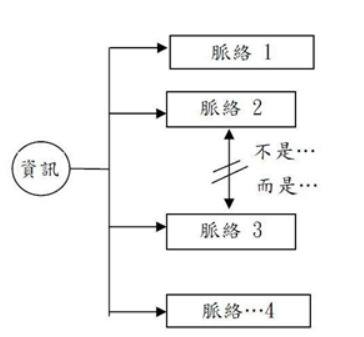
6 本研究是在訪談研究同意書下進行，因書寫篇幅的關係將不附上研究樣本的細節資料。

息處理亦存在「遍在式」(ubiquitous)與「獨一式」(singular)兩種參照推論的形式。⁷他指出文本訊息在追尋,「我們-我」間的平衡關係中(Wir-Ich-Balance),⁸即遊走在集體認同與認同自己的張力內,前者「遍在式」陳述形式顯現的是主體傾向集體性的我們的認同(Wir-Identiaet)及墨守的世界觀;而「獨一式」參照推論形式呈現的則是一種對立的世界脈絡關聯,相對於集體性的認同,其顯現的是個別性的我的認同(Ich-Identiaet),而此對立的陳述結構使文本中的「說明鏈」雖會在一種尋求穩定的狀況中進行,但卻極可能會引導出新的、個別的或是不受文化洗禮的新世界觀。(Kokemohr, 1989a: 339-343; Kokemohr, 2001: 40-46)。

不同於Schütze的分析方案,參照推論分析方案從文本內認知資訊處理的觀點出發,鑽研文本文字網絡內語言符號、語句結構和語用習慣所建構而成的意義(Kokemohr, 2001: 33),透過關注敘述文本中語言現象的不確定性(Textuelle Unbestimmtheit),如省略句、不同的人稱代名詞或多元的連接詞(不管如何、也可以說是)以理解文本中「我」是如何被建構與賦予意義(Kokemohr, 1994:110)。Kokemohr將傳記性敘述文本中的語言現象視為情態化觸媒(modalisierung),將其命名文本的不確定性(Kokemohr, 1989b:281),基於傳記性敘述文本不確定性的特性,使文本在時空結構下的語義關係,或是經驗處理的一些範疇上失去明晰度,顯得不流暢。從認知資訊處理的觀點,Kokemohr強調研究傳記性敘述文本中的不確定性,對於理解個體敘說意義模式中可能的情態、範疇的轉移、互動性的考驗是非常重要的。他所提出的「遍在式」與「獨一式」兩種敘述流參照推論的形式,前者指的是敘述者所提出之資訊脈絡被想成是一個挨著一個同時存在的狀態,它們似乎具有同樣品質與價值,敘述者可以隨時加以任意處理,不用區別它們之間的差異,是一種用以穩定個體內在社會世界非常普遍有效的方法(參見圖二)。



圖二：遍在式參照推論圖示



圖三：獨一式參照推論圖示

在真實的生活世界中,沒有任何人或社會可以不用這種策略而繼續生存。如前所提,它代表著一種「我們」的集體認同及守成的意義世界觀。而後者獨一式指的是敘述者會選取意義脈絡不相容的兩個背景脈絡,在參照另一個脈絡中來說明現在處理的敘說,如此敘說者可以建構清楚的脈絡對比,並產生特殊理解的過程。其中問題資訊和脈絡會被轉化成兩個不同的脈絡,彼此間並產生強烈的拉鋸。就在參照張力結構中,文本主體開啟了另一個理解,或使話語浮現一個隱喻,顯現另一個不同的世界或不同的言說(參見圖三)。相對於遍在式參照,它是由一個簡單的時間模式所支配「然後...然後...」;而獨一式參照則是被

7 可參考 Kokemohr, R. (2001)。質性方法中參照推論分析—傳記研究之案例分析。應用心理研究, 12, 25-48。

8 「我們-我」的關係或許可置於社會心理學領域關於社會認同理論(SIT)中之自我與認同關係下來討論。

經驗對照的修辭風格所支配「不是這樣...而是...」，呈現脈絡視框間的對立，說明鍵會在一種尋求穩定的狀況中前進，因而引導出新的世界觀。該結構提供研究者對主體自我認同形成的理解，觀察社會個體在不同參照脈絡下，是否要建構或不建構一個新的世界，而轉化存有之意涵也就在突破衝突矛盾中開顯。

該研究方法之運用，可參2004年〈童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成〉一文中的五個個案之微觀參照推論分析結果，由論文中的圖1到5，我們可以看見藜荷圖1（自幼就喜愛幼童）、牧心圖2（父親身教楷模的陶養）、菁菁圖3（修復童年的虧與匱）在其成為幼師的內在辯證訊息處理中，皆顯現出破繭而出超越自我的現象；反觀小佳圖4（順水推舟以退為進）與妙容圖5（追求母職教師及教師母職的交融）則呈現的是要維護自身與存有世界關係的穩定性。

四、 幼師敘述中的專業認同

在幼兒教育專業領域浮沉十餘年，多數幼兒園教師在擁有豐富的專業體驗後，並不難在敘述自身職涯生命故事後道出個人專業認同的內涵，甚至包括該專業認同形成的概括樣貌。如同〈童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成〉一文指出「我喜愛跟孩子在一起」幾乎是多數幼師自然脫口而出的自我認同，透過這句話，幼師將自身內在的喜愛孩童的傾向無以置疑的與勝任幼兒園教師這份工作緊連在一起，也似乎在告訴他者，「喜愛孩童」是從事這份工作者不可或缺的人格特徵。然而這句話的說詞，在各種脈絡的陳述下卻也展現不同的工作角色的認同，可參照以下前四個案例；而那些不是以「喜愛孩童」最為自身涉入定錨於幼師專業角色的敘述，則讓我們得以從另外的視域初步審視幼師如何敘述其涉身專業後的專業認同。以下透過六個案例的詮釋來說明，在幼師的自我敘述中她們是如何在完成自身口述傳記後，意義化自身的專業認同。

擁有教學成就感的專業認同

因為認同感是在於因為就像之前講的就是喜歡跟孩子玩在一起 對 所以覺得每天有一個 嗯 每天能跟 應該怎麼講 另外一個就是看到孩子的成長 應該說看到孩子的成長 因為 呃每/嗯看到不管是自己帶的班 或是自己的小孩 我覺得孩子的成長 真的是讓人家那個怎麼講 生命當中真的是一個很棒的歷程 因為從不會到會 然後 從另外又看到孩子不斷的在進步 跟不斷的在成長 那種喜悅是覺得讓我覺得在幼教這部分一個很大的推力 因為我喜歡看到孩子那種 很 很天真跟成就的笑容 真的是很可愛 對 雖然只是一個小小的 孩子可能一件事情小小的 可是我覺得那小小的 看到孩子的笑容 就覺得很大的成就 對啊 就好像把一個不會的東西讓孩子學會了 對 (2015020501_貞)⁹

貞老師將其工作的認同直指喜歡跟孩子的「玩」在一起，但是這份在一起的認同是被放置在這份工作脈絡的特性內來述說，它讓涉身參與工作者有機會每天能「看到孩子的成長」。孩子生命的成長不是以「由無到有」來陳述，而是說著由「不會到會」，顯然這個不斷被看見的孩子的「進步與成長」，有著幼師教學行動的涉入，看見孩童們進步成長的表現也同時觸動了內在喜悅之情，對敘述主體而言，這份師生互動關係間所牽動的情感即是其成為幼師從事幼兒教育工作的動能－「很大的推力」。這些環繞在工作環境中孩童綻放的笑容，說著孩子的天真可愛，也傳遞出學習的成效，那怕只是微不足道的小事，卻因為有幼師的涉入，卻召喚出身在其中幼師的「成就感」，那個相映投射而來孩童展現的笑容，正述說著

⁹ 此為訪談文本的編號。

教學者的能耐，她已解開學習者的困盾。在敘述「喜歡跟孩子的玩在一起」的背後，呈顯的是身為幼師角色能擁有教學成就感的專業認同。

追求自我完成性的專業認同

早期的時候迷迷糊糊的 响大概就是覺得呢喜歡小孩啊啊 然後自己有共/呢自己要成為一個就是(笑)擁有空閒的人啦之類的 就是很模糊 可是現在的話就越來越清楚 就是說我自己會覺得我應該要把我累積下來就是對整個幼教專業呢認同實踐這件事情我必須要在我的未來的工作生涯裡面 必須要把它做盡力的做到我能做的(20140909 黃)

從過去到現在從1981年擔任幼兒園教師開始，三十餘年過去了，歷經六所幼兒園的洗禮，黃老師的確曾經認定「喜歡小孩」是她認同幼兒園教師工作的起點。「迷糊/模糊」的自我印象凸顯了年輕幼師浪漫的自我追尋，希望擁有空閒的意念述說著其對幼兒園工作場域的距離感。「可是」對立的銜接詞，讓時間快速的流逝落腳到現在的視框，「越來越清楚」的動態陳述為我們順勢勾勒出鮮明的主體內在專業認同圖像。這位資深幼教工作者清楚的看見自己擁有豐富的幼兒園教育經驗，並督促自己「必須」認真的看待這專業的自我，不僅要能「認同」它是豐富的存在，同時必須協助它在未來的工作場域中「實踐」這件事情 - 盡力的做到我能做的。在敘述自身早期「喜歡孩子」的自我認同翻轉中，呈顯的是身為幼師應該要能追求自我完成性的專業認同。

追尋「平等」的專業認同

「這個工作我認同 可是我還是覺得太辛苦了 幼教老師真的很辛苦 對 然後 嗯 薪水低 其實說薪水低其實夠花就好了 只是說真的以 第一個我覺得說像有的家長或者是 他也會覺得 幼教老師根沒有什麼 他也會覺得說 你沒有什麼地位 你就是把我照顧小孩或是怎麼樣 對 可是我覺得不要一直執著去想這個 因為我會希望去變化 還是都會希望嘗試去跟家長溝通」；「其實最主要的是我喜歡這個工作 對 然後 再來離家近 對 最主要應該是這兩點 因為我覺得我喜歡小孩子子 我有時候覺得家長的話 就變成 變成說會 我會盡量想要說跟家長一起想辦法 帶小孩子」(20141023_慧)

慧老師在17年的工作時間中待在現在的幼兒園就有10年之久，她說：「這個工作我認同，可是我還是覺得太辛苦了」，雖然辛苦但是離家近，她依舊一直留在這個讓人「喜歡」的場域。「喜歡孩子」的自我認同也是她喜歡幼兒園教師的工作的說詞，但是在表述「喜歡孩子」的同時，並列的「不想跟同事相處」之期望，也嶄露主體傾向遠離成人世界的自我狀態，這位幼師並不想與工作機構中的同儕有進一步的關聯。而「家長」作為工作中不可迴避的成人，這位選擇進入孩童世界的幼師，也僅能在需要前行的困境中，「儘量」要去達成幼兒教育專業中強調能與家長攜手共進教育孩童的教育原則。「幼教老師真的很辛苦」苦行憎的幼師圖像，以自我投射的形式道盡了這位幼師對外在負向幼師意象的無奈，基於薪資低與類祿母的工作性質，家長與教師間的關係被擺在上下階級的矛盾來看待。處於困頓的這位幼師雖無突破現實處境的大志，但是「會希望去變化」主體的能動性，在「喜歡孩子」的執著下有所「改變」，勉勵自己能進入溝通追尋與孩子監護人共同攜手「平等」的專業認同圖像。

成為「學校母親」的專業認同

嗯 如何認同喔 就是 可能小朋友就 小朋友 我是覺得每個孩子的愛 就跟小朋友的互動中吧

小朋友就是很喜歡你 你不在 她會說你去那了 就是很 很像她生命中的 就是很重要的一份子 這一塊上面去 去說這樣子 然後她回家會去跟爸爸媽媽講報告說 老師 老師沒有來 (笑) (2秒)老師沒有來 就 就這一塊 就是你 你 你對你的 你對孩子需要性的這一塊 對 或者她甚至只是很簡單的一句話那種 老師你今天講的那個話好好笑喔 就是 (笑)就是或者說 老師你跟我玩這個遊戲好好玩喔 或者是 就是很想要些許的感動 這一塊讓我覺得 有些就是像.....嗯 就是 是可以做到跟朋友一樣的關係 甚至跟父母 就是我就是她學校的媽媽 (笑) (2秒) 就是呢 依附感的這一塊 對 啊小孩 我覺得當然認同感是從小孩子身上去得到的 對 (20141107_懿)

「我覺得當然認同感是從小孩子身上去得到的」以「當然」的肯認語句，懿老師清楚的表明其專業認同感乃源自於孩子，但是在其關於在工作角色認同的敘述內涵中，卻未涉及幼師是否喜歡孩子的層面，反而反過來強調幼師在工作場域中被孩童喜愛的現象「小朋友就是很喜歡你」。在幼師的眼中，生活世界內的孩童個個充滿著愛「我是覺得每個孩子的愛」，穿梭在孩童群中的幼師，深刻地感受到自身儼然是這群孩子生命成長中不可或缺的重要他者。這樣的感知明顯地呈現在當這重要部分遺缺之時對孩童的驚動，回家向爸媽傳報，這個被孩童傳誦的話語「老師沒有來」，對幼師而言，反映的是幼兒園生活世界中師生相互依附的關係，尤其是幼師的一舉一動是孩童們追逐喜愛焦點的畫面。幼師在被孩童自然流露情感所「感動」之際，不僅轉化自身內在原有的師生關係圖像，同時建構出幼師作為孩童另一個生活空間的重要關照者－「學校母親」的專業認同。

為生命奠基的專業認同

除了以上「喜愛孩子」的自我認同觀外，爬梳幼師的訪談資料時普遍還可以發現「能奠定生命基礎」為核心的專業認同論述，即認為身為幼師的價值在於能為服務的對象，人類的幼童奠下一生人格發展的重要基石。如邱老師說：「我認同的是什麼 我認同的是～…就像打底子一樣啊～ (嘖) 你蓋房子你的地基打的不好那房子很快就倒了 對那我覺得我們就是在幫孩子打這個地基」(20150118_邱)。這樣的認同觀根本上是主體內化了幼兒教育專業知識中普世的價值，所謂俗稱的三歲決定一生論。下面蘭老師的自我論述就是這類的典型：

幼師的角色我覺得它是一個 站在 奠定生命基礎的 一個很重要的一個工作就是這個工作 的使命感跟責任感 會讓一個人覺得他是 非常了不起的人 怎麼樣的了不起 就是其實你是在孕育一個生命這個生命是由他(她)爸爸媽媽 斯產出的 可是 是由你來照顧他/她 你來滋養他/她 因為我們照顧的孩子很小兩足歲 他/她從媽媽的手上交到我們的手上都是在哭 所以 我都會用 我都會剛開始 我都會跟家長講說 你先帶他/她來玩 一個小時 兩個小時 三個小時 你帶一個小時你就回家 就是你慢慢的 循序循序漸進的 孩子第一個讀書的經驗很重要 因為他/她一輩子要讀那～麼長的時間 從那樣的第一個經驗 每一個孩子來到我面前的每一個孩子的 讀書的經驗 是從我這裡開始的 我就覺得我是非常重要 我是他/她生命中的第二個爸爸媽媽 (20141106_蘭)

作為他者生命中重要成長經驗的第一人「來到我面前的每一個孩子的 讀書的經驗 是從我這裡開始的」，蘭老師將自身作為幼師角色的價值推向「為生命奠基」的神聖位置，在使命感與責任感人倫意念的驅動下，自我油然而生的專業認同，使幼師能產生對自我的尊敬，並為自身可以負起「孕育生命」職責而感到「了不起」尊貴。在「非常了不起」與「

非常重要」的說辭中，主體將自我價值躍升至無可取代的位置，於是「生命中的第二個爸爸媽媽」即成為幼師專業認同的別名，幼師也就成為維護、滋養生命的守門人。

使之成為「整全人」的專業認同

另外，比較獨特的是，惠老師以排除他者論述的前提敘述其專業的認同，強調自我也只能在自我認定的範疇內運轉。

我自己認不認同這個工作 我自己以我的定義我認同 嗯以我自己的定義我認同...對 就像 前面我講我覺得 這對我講那 那不是只那不是只有一個功用它其實就是培訓 不是培訓就是 其實就是也在帶領我自己成為一個人的一條路 就 就因為我做了這樣的一件事情才有辦法 我自己覺得啦 就是 合一的一個共 共同體一起在成長的 對所以對所以我當然認同幼兒教育啊因為 我放在這樣的一個論點去談 對 它是幫助我成為一個人的教育我當然認同這樣的一件事情對 (20141010_惠)

「成為幼師」的整個歷程需拓展僅以功能論的眼光來評價，在惠老師的經驗知覺世界裡其實它是一條成為「人」的道路，換句話說，就是因為自我認同該專業的角色，這條成為幼師之道方才能為「我」展現出成為統整合諧的人的可能性。幼師這份工作及這個角色在這位有經驗幼師的體驗中，實具有助人成長的培育陶養之效。也當幼兒教育能發揮「教育人」的引領作用時，幼師的專業認同也就同時誕生。

五、「自我-角色-專業」的三角認同關係

主體性包括了我們對自我的觀感，它涉及意識與無意識的思維和情感，這些思維和情感構成了我們對「我們是誰」的判斷與感受，而這些判斷與感受也為我們帶來在文化的各種認同位置。(林文琪譯，2006:65)

由幼師自身所提供的口述傳記文本可說是幼師展現其主體性重要的承載平台，它涉及「我是誰」、「我如何成為幼師」以及「我如何駐足在幼師的角色」、「在幼師的社會角色上我遭遇了那些經歷與體驗」，甚至包括「幼師職業角色如何影響我的存在」等內涵，並且在這具傳記性的自我認定敘述內涵裡，反映著幼師對「幼師專業」這個專業認同形成的過程，蘊含從「角色」的涉入，到形成「認同」的歷程。德國社會學者Luckmann, T. 在論現代社會中個人認同問題時，特別強調人們經常是天真地生活在日常社會中，對於社會結構變遷所帶來個體認同與社會對立現象卻無察覺(1979:169)。幼師的日常生活世界，依附在孩童群聚的場所空間，當幼師選擇「喜歡小孩」自我認定的說詞時，一個充滿孩童的職業場域自然成為向她「召喚」的專業領域。

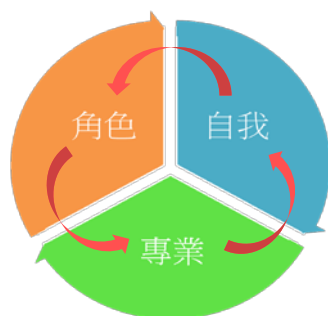
2005年Sfard, A.和Prusak, A.一起發表的〈陳述認同〉一文中指出：人的「認同」總是連結集體論述如何形塑個人的世界以及個人的聲音如何結合社群的聲音兩部分(2005:15)，它是包括主體內外在的兩個層面。在社會學領域「認同」通常被視為主體立基在自身需求與社會要求兩者間尋求生命性的穩定或變動，以及與生態環境一致或不一致的平衡機制(Hausser, 1989:279)；在教育學領域「認同」概念則傾向與主體發展的社會化概念連結，強調成長中孩童的認同會在參與互動的情境下，透過嘗試各種行動方案而建構。然隨著生命的成長，人在追尋認同中不僅使其在行為展現上產生一種不可或缺的保證，且透過選擇、維護與自我的表述，可為人所辨識。而在生命發展的後階段，認同很大程度會顯現在社會

行為及角色表現，並糾纏在規範的衝突及未曾思考的需求上(Krappmann, L., 1989:715-716)。這樣的論述明顯指出「認同」的發展乃是與社會發展歷程相連動，與「自我認定」或「自我信念」等觀念亦無法清楚切割，在心理學領域甚至將「認同」視為回答「我是誰的總體」，包括：物質的我、社會的我及精神性的我(Gollwitzer,1993:343)。誠如學者Taylor所言，人的認同不可能在沒有解釋系統的支持下成立。James P. Gee認為人所參照之解釋系統可以是來自個人的歷史和文化對於本質的不同觀點，可能是對傳統、機構規範的準則或是他人的論述和對話(Gee, 2001:107)。若將普遍認同的概念轉嫁到專業領域，對專業認同的探討無疑還是要從主體自身如何涉入專業角色的認同發展歷程出發，其即構成起串聯「自我-角色-專業」的三角認同關係圖像。

依據Beauchamp及Thomas兩位學者所進行「教師認同定義」的文獻爬梳，他們指出由早期Beijaard, Meijer和Verloop (2004)整理1998-2000年期間教師專業認同相關研究結果的顯示，人們如果試圖要找到何謂「教師認同」一致性的定義是不容易的。該文不僅指出許多文獻在理解「認同」概念的誤解，尤其是在「認同」與「自我」兩個概念的連結上，同時也指出對於個人認同與專業認同間的區別仍待釐清。但是該研究在相關文獻梳理後仍然對「認同」概念綜理出四個特徵：認同是一種正在進行的過程；認同是一種動態持續的現象；認同是包括個人與脈絡，在脈絡中教師以獨特的方式內化專業的特色，教師的專業認同只是個體整體認同中的次級認同(sub-identities)，主體需要尋求平衡以避免之間的衝突；專業的認同包括能動性的概念，或是積極追求專業發展及根據作為老師的目標來學習。Beauchamp及Thomas認為儘管關於「認同」概念的理解有其共通性，但是它在相關研究中亦以多種樣貌來呈現，透過語言對其的描述，認同概念展現出一種動態、不斷變化的特質，也給出觀點的轉變，如在整理文獻中他們發現「認同」這複雜的重要概念，在相關研究中會以「認同發展」(development of identity)、「認同建構」(construction of identity)、「認同轉化」(identity formation)、「製造認同」(identitymaking)、「創造的認同」(creating an identity)、「形塑的認同」(shaping an identity)、「陶養的認同」(building identity)、甚至使用「教師專業認同的建築學」(the 'architecture' of teacher's professional identities)等不同的術語來轉用與重塑，而這些豐富多元的術語之運用，間接也拓展了對認同概念的認識。關於教師認同的發展，兩位學者也指出大量的相關教師認同研究皆離不開以「自我」或「自我概念」做為理解教師發展的關鍵性要素，認為探究教師認同的發展必然包括對教師自我與其存在外脈絡，如學校、教室等的認識，教師的認同是在專業的脈絡下與他者互動中形塑及再形塑(Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009:177-178)。在J. Gary Knowles探究實習及新手教師的傳記性研究中，她使用「教師角色認同」(teacher role identity)，認為角色的認同是個體對自己作為教師的路徑，是他們對自己已身為教師這角色的意象(images) (1992: 99)，也可以說是個體對自己身為教師這角色所具有的意義的整體看法 (Dworet, 1996: 67; Kelchtermans, 2000: 209)。至於自我發展與專業認同間關係的探究，Rodger, C.和Scott, K.認為「自我」是隸屬於「認同」，並要以持續在有意識與無意識間演化與在社會文化互動中建構來理解(2008:739)。如同E. Wengern(1998:149)所言，教師的自我與專業認同的連結，好比是「另一個鏡像意象」(mirror images of one another)，認同會自我協商過的經驗；而J. Alsup(2006:185)在其發表的《教師認同的論述》一書中更向前推進，認為連結個人的自我與專業的自我會是一種更深層的「化身」(embodiment) 知覺，此與認同有關(Beauchamp, C. & Thomas, L. 2009:179-180)。

承上關於教師認同的多重論述，以「自我-角色-專業」串聯的三角認同關係應該被整體的來掌握，視其為一種迴路的關係(參圖四)。在自我創化的觀點下，「專業認同」即可

被視為是主體透過社會角色的存在，內在自我在專業的召喚下，¹⁰主體經由認識自己「是的，這就是我要得」，而被徵募到某個主體位置上的形成過程。結合2009年〈我就是這工作，在工作中我蛻變〉一文中所提出的「想像性職業認同」、「胚胎性職業認同」與「確定性職業認同」幼師專業認同發展三階段論，從幼師口述傳記性文本出發，嘗試以牧心的自我敘述內涵，運用上述所提之專業認同之論點，闡述幼師的專業認同如何從「喜愛小孩」-「可以跟孩子玩」到「要教育孩子」專業認同建構歷程。



圖四：「自我 - 角色 - 專業」三角認同關係圖

想像性職業認同 - 由自我到角色

然後 所以以後會走到幼教的路上 其實也跟爸爸非常有關係（笑聲）我記得我爸到七、八十歲（+）噯 其實他80歲過世 他到七噯 很老了 六、七十歲 他其實沒有所謂說多老 他自己不覺得他 他還是很會跟鄰居的小孩 那些小孩 很喜歡跟他捉迷藏 很喜歡跟他們玩 那從小這樣 這樣看著 看著爸爸這樣 跟小孩玩 就會覺得 那種快樂很不一樣欸 沒有任何的 沒有任何負擔 你就是 感覺就是很單純的快樂 所以所以也會我我後來會想說 其實我很適合跟孩子在一起 當然當然那時候 還不清楚的時候不會覺得 可是 會會會一直有那種印象會覺得 鄰居的孩子很喜歡來我們家 啊我也可以跟他們玩 啊因為 更多的時候是看到爸爸在跟他們玩（輕笑）（+） 其實都沒有年齡的隔閡 會覺得噯 這個很有意思 所以 當然 後來走這個/走到幼教 的領域裡面也是覺得噯 其實 很單純 就是想說跟孩子玩很快樂 噯 (020911AB08_牧心125-137)

牧心的敘述中將其會涉入幼兒教育專業清晰地與自己最親近的「爸爸」直接牽連。她為我們勾勒的是一幅「一位年紀不小但還是很會與鄰居小孩玩耍」的父親圖像，看在那正在成長中女兒的眼裡，刻畫下的情感記憶是「快樂」與「沒有負擔」，而父親與孩子們玩在一起的生活畫面也有了自我認同圖像「我很適合跟孩子在一起」的建構。鄰居孩子們很喜歡來家裡玩的同時，牧心自然也成為他們的一份子，而童年父親「可以跟孩子玩」的日常活動歡樂畫面，對牧心而言，其顯現著人類生活世界無隔閡的流通性。此一對跟孩子玩是「沒有年齡的隔閡」的人類圖像，與自身對「單純想快樂的跟孩子玩」的自我認定即成為牧心幼教專業認同形成中的想像性認同內涵(參圖五)。

胚胎性職業認同 - 由角色到專業

讓我覺得 很喜歡那種感覺啦 在哪裡整個的感覺是 就是你跟孩子可以那麼的自在 我以前沒有辦法感受那一層 我們只會說我喜歡孩子 這個老師可能是比較愛孩子的 可是更深一層的 其實就是 在整個歷程裡面你跟他們是很自在的生活 自在的互動 啊很多時候你可以停格 很

10 「召喚」(interpellation)這個術語是 L. Althusser(1971)納入精神分析面向的論點，用以描述意義系統，也試著解釋為何人們會接受某個特定認同的位置(林文琪譯, 2006:69-70)。

多時候你可以彼此分享內心的 就是就是那些感覺 就是嗯 後來我慢慢地去體會就覺得 啊我對幼教 我對開放教育真的是豁然開朗(020911AB08_牧心305-311)

1984-1985年一年期間，牧心暫時遷居台北，在一所採開放式教育的幼兒園服務，在那裏她體驗到自己能與「孩童」們自在的互動。參照過往11年的幼兒教育經驗，在這場域中相對於幼童，教師可以停格靜觀，教師更可以有與孩童交心的觸動。這些點滴經驗匯流而成一種對專業教育形式的召喚，敘述中牧心看見自己在對開放性教育有所體悟後，逐步地開始由「我喜歡孩子」與「比較愛孩子的」的角色認同中，蛻變形塑其「能與孩童自在生活與互動交心」的胚胎性職業認同(參圖六)。

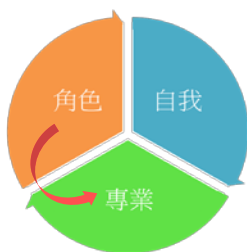
確定性職業認同 - 自我、角色與專業的整合

比較多的時候想到 我的身邊有很多孩子 我要讓他們 真的是很快樂地感受到人跟人之間是很美好的 然後 當然當然老師會幫他們營造一個適合他們成長的的空間情境 欸 這些 其實我想到的大部分都是孩子 那 幼兒教育跟我 覺得已經已經 成為自己的一部份 所以比較 少去想到 和跟我的關係 其實其實做久了你就會覺得 基本上他們是融合在一起的 孩子跟你啊 (020911AB08_牧心761-767)

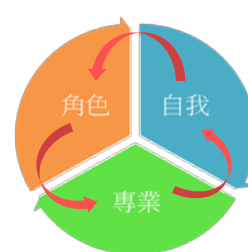
牧心在2002年接受訪談時已在幼兒園服務長達28年之久，與幼兒教育的關係上，作為實踐者的她指出其內在的專業知覺是被「如何讓身邊孩子不僅快樂，及如何能感受人際間的美好」所填充。牧心已身為園長，清楚地意識到自己已不再如第一線教師，她們是直接幫助孩子營造適合他們成長情境的支持者。其內在知覺世界中多半為「思考孩童」所充滿的現象，「其實」襯托出的是主體內在自我早已將「幼兒教育」內涵「化身」成為其存在的一部份。牧心園長無疑、穩健的走在幼兒教育專業實踐的路上，隨著時間流的穿梭與沉澱，幼兒教育專業內涵與早已融合在我的角色與思考孩童中(參圖七)。



圖五：想像性職業認同



圖六：胚胎性職業認同



圖七：確定性職業認同

六、 職業/專業認同歷程個案解析

玲玉於1965年出生在台南白河的農村，有一兄、一姐和一弟，因父母親農忙及家庭的經濟限制未就讀幼兒園，而是與村子同齡的孩子在出生地豐富的自然環境中成長。1984年，玲玉於嘉義家職幼兒教育科畢業後取得合格幼稚園教師資格，進入土城私立幼兒園任教一年，隨後至台北市私立連鎖幼兒園任教四年半，曾任主任及專員，自1990年起則在台北市立青山幼兒園至今已累積25年的任教經驗，曾任總務及教學主任，並於前年2014年初任園長一職，幼教年資共計31年。目前已婚，育有一男一女。

1. 生命經驗的缺憾與感慨—自我的生命性議題

其實我小時候是～沒有唸過幼兒園的 但是～我對～其他～小朋友可以去上幼兒幼稚園這件事情我是覺得那是一種崇拜 因為在那個年代是 似乎是家裡家境還可以的人 才能夠把孩子送去那樣子的 幼稚園 (20150110_玲玉9-12)

身為幼師的玲玉一開始便以未曾唸過幼稚園的經驗展開序幕，童年的她便能對照自己與其他孩子的家境差異，覺知無法就讀幼稚園的重要原因來自家庭經濟的限制，在民國五、六十年初公私幼數量約為4：6（朱敬先，1983：114），私立幼稚園比例大幅多於公立的背景下，家庭必須有一定程度的經濟許可才能讓孩子就讀幼稚園。此種限制之下，使得幼稚園生活對童年主體來說是模糊且遙遠的意向，「上幼稚園」被推置為一種超越現實想像且具神聖意味的「崇拜」（10-11）的內心真實狀態。

我那個期待可是又不清楚的那個學校生活 在入小學之前它是不存在它好像是讓我沒有辦法參與的 (20150110_玲玉21-22)

那我也 利用 假日沒有人的時間我去那邊玩一玩溜溜滑梯 坐坐 我很嚮往的那種搖搖椅那種搖木木製的搖馬 那個叫什麼 (嘖) 搖椅嗎就是那種現在很傳統 我好喜歡那種喔 對它真的特別喜愛喜愛坐在上面搖晃的感 覺 (20150110_玲玉35-38)

直至進入小學，玲玉方有機會與同學去實際一窺自己所「崇拜」的幼稚園，園內的遊具、物品及教學活動對她來說都帶有確認真實的喜悅，木製搖馬的遊戲設施更令她心生「嚮往」、「特別喜愛」，常利用假日去玩耍（35-37）。此段經驗揭露主體一直以來期待就讀幼稚園的深層渴望，幼稚園的學校生活實際上是「無法參與的遺憾」（21-22）。過去對幼稚園生活的「崇拜」（10-11），在現實因素限制下期未果化為失落的「遺憾」（29），理想與現實間的落差，致使崇拜與遺憾的生命遺缺深刻地存於主體自我的內在生命中，一直要到主體「長大」（27）後進入「青山幼兒教育」（28）方逐漸被療癒撫平。

當我 一直到長大 接觸到 後來 我現在這個青山幼兒教育之後我對那一段時間我 就不會有我不會遺憾 而且這個 不會遺憾 這個是 我認識了/我到青山之後 才開始覺到覺得說我並不會遺憾說我以前沒有上幼稚園 (20150110_玲玉27-30)

「青山幼兒教育」做為玲玉生命中的重要專業場域，在其後的生命經驗及幼教專業認同中是為生命遺缺的重要解脫與牽引埋下未言盡的伏筆。

另一方面，懸繫著崇拜與遺憾的玲玉，雖未曾唸過幼稚園，但在農村的環境背景成長下，擁有一村子同樣未就讀幼稚園的同齡玩伴，自成一體遊戲團體（44），人際關係和諧自在，他們以整個自然山林做為遊戲、探索的環境，對於當時的玲玉來說是令她相當「喜歡」、「輕鬆」（47-48）的感受。即便幼稚園生活在主體的生命中有所遺缺，豐富的自然環境中卻也建構出「快樂」（51）、「滿足」（65）的童年記憶生活。

然而，當玲玉欲將童年記憶生活帶給自己的孩子時，卻因社會的進步與變遷，自然環境隨之被消耗、犧牲，與自然和平共存、沒有過多的物慾及紛爭的記憶生活無法被傳承，僅能成為自己的孩子期待卻無法參與的「嚮往」（59、61）。對主體來說，似乎是看見童年的自己無法參與心裡嚮往的幼稚園生活的遺憾，也是對於自身童年記憶生活逝去，生命經驗無法傳承所體認的「感慨」（57）。

我很想把我 童年的記憶生活這個部份帶給我自己的小孩..那 只可惜我沒有我 沒有那個力量把 這些環境復原 因為環境已經 改變了 我們這個就是說 社會在進步 社會在進步 但也表示 某一些的東西是噴 是 被 被消耗掉的是被犧牲掉的 所以我會覺得有時候我會覺得好感慨 (20150110_玲玉53-57)

對那~可是我小孩會 嚮往 對 所以我我我當然 到 目前為止我都一直還存在著有一天 我能夠回到我的 原來的 出生地 去那邊 再重新 過 過上我童年的生活這樣子 (20150110_玲玉60-63)

對於此種「感慨」(57)，是過去的實然生活存於主體生命經驗，因無法單靠一己之力復原大環境的無力感。然而，玲玉立基著此一滿足快樂的童年記憶生活，從過去也曾幫忙農務的經驗出發，認為某一關懷兒童照護與福利的團體以大人價值觀報導孩童在偏鄉負責家務且孤獨 (69) 的同情立場有失「偏頗」(76)。

這樣的 報導 其實 是 是比較偏不是那麼完全客觀的 對 他們應該也許應該去訪問孩子當下的感受 嘿因為孩子的價值觀 必須要從小建立起他/她其實在當下 他/她如果覺得滿足自己也就也就夠了他/她的價值是 是是正向的這就夠了為什麼一定要播把那個 噴 大人的 那種 價值放在孩子的身上這樣子 (20150110_玲玉82-86)

生命主體在自然環境中成長的童年經驗，轉化為自身內在的教育哲學，提出「建立滿足的正向價值觀」(84-86) 作為應然的幼兒教育圖像，在「感慨」童年記憶生活逝去之餘，更是具能動性地孕化出自己身為一位幼師的根本性價值認同。

2. 「當老師可以賺錢」—想像性職業認同

對那因為高中聯考我並沒有 上一般高中 對那我去讀職業學校那當然也是因為 欸家庭的關係那職業學校可以 可以減輕一些 負擔 (20150110_玲玉109-111)

在要選擇五專五專因為學了一技之長嘛 或者是 幼教系 這兩條路上 我選擇了幼教系因為三年我就可以出來工作 就可以賺錢 (20150110_玲玉116-118)

高中聯招考試，玲玉未考取一般高中，身處在臺灣普遍瀰漫升學主義取向的社會氛圍下，必須面臨五年制專科學校及三年制職業學校的選擇，¹¹由於玲玉自小便看到家人為家庭共同努力的付出與犧牲，意識到家庭經濟困窘的迫切性，期望能夠盡快出社會「賺錢」(118) 分擔家庭經濟。正逢政府為彌補當時幼教師資的不足，奉令學費較私立學校低廉的省立嘉義市高級家事職業學校試辦幼兒教育科一班，使其就讀三年就能成為一位合格的幼教教師政策，¹²再加上國中導師對於教師的評價引導下 (816-820)，嘉義家職幼兒教育科成為她升學甚至職業志向的選擇。

11 在當時臺灣的教育體系中，大約 95% 以上的國中畢業生會選擇進入三年學制的高級中等學校或高級職業學校繼續升學，或進入五年制專科學校。

12 教育部自民國 54 年始全面停辦幼稚師範科後，為彌補當時幼教師資的不足，57 年頒布《幼稚園教師登記及檢定辦法》以吸引更多投入幼教工作，透過數種管道廣納師資，其中省立嘉義家職便奉令於民國 60 年成立幼兒教育科，招國中畢業生培育三年即可取得合格幼稚園教師資格，民國 72 年為此校幼兒教育科的最後一屆，於 73 年後改為幼兒保育科，已不是培育幼稚園教師之機構 (呂靜芬，2008；簡明忠，1987：14)。嘉義市高級家事職業學校於 89 年 2 月更名為國立嘉義高級家事職業學校。

所以如果能夠讀個公立學校 然後能夠儘快 有 有可以幫忙家裡面 那 這是 我覺得 我應該要做的因為大家都在為這個家努力 那我也應該要為這個家而努力這樣子 而且那時候我姐姐是犧牲她 上學的 的這種 可 可可能……我覺得 高中以後 我畢業……我再來用 進修的方式 來取得更高的學歷 (20150110_玲玉120-128)

初升高中的主體已對經濟困窘的家庭展開自我承擔的意念，更因看到姐姐中止學業、外出工作以供弟妹能夠好好讀書的自我「犧牲」(123)，使其事先規畫將來進修的管道能夠繼續讀書，取得更高學歷(128)。可以說，生長於農村的家庭經濟背景是主體無法就讀幼兒園的重要原因，卻也因此使其選擇自我承擔。然而，玲玉在自我承擔學習的抉擇下，對於「幼师」的角色僅止於以「社會教師能賺錢」的想像進入幼教領域修習。

3. 「學會排排坐吃果果教孩子」—胚胎性職業認同

初入師資培育機構後，玲玉所看見的幼教場域中僅有「理論」與「方法、技能」的兩者比較，她認為相對當時在教育真實場域中無法實際運用的課程理論，身為一位幼师更重要的是必須具備「懂很多」(136)的廣博知識，以及「怎麼去教孩子」(136)的方法與技能。

那老師們在上課的時候就是教你怎麼教孩子 不是教你怎麼聽孩子 我覺得 那時候學會怎麼教孩子 用什麼技巧 用什麼媒材 用什麼方法去教孩子 是一件非常重要的 的那個 技能 身為幼教師來講那個時候是這樣 對即使我們讀了很多的 那時候有讀 不是很多就是有一有一些 兒童發展啊教育概論 相 關的理論 可是那一些理論 其實當我在幼教現場的時候 那些理論 是 是用不到的 因為更重要的是我在面對孩子的時候我應該要怎麼去 教他/她所以我必須要懂很多東西 (20150110_玲玉129-136)

那在幼教專業科目的部份就比較..差不多 就是 一樣教你怎麼去教一個 怎麼去教好孩子 怎麼 有好的技巧..對 都還是一樣是這種模式 (20150110_玲玉172-175)

當主體以現在的視角回觀當時師培期間教師所教授的是「怎麼教孩子」，而非「怎麼聽孩子」(129)，隱然點出其現今對於幼教抱有不同於過去的「傾聽」教育理念。即便1984至1985年間玲玉就讀臺北市立師專幼教師資科的夜間部，師專作為高職上一層的進修階段，原應有所深化的課程對她來說卻與在高職修習的內容並沒有太大的差異，仍是「怎麼教孩子」的技巧模式(174)。對於過去被培育的教育圖像，主體亦未加以否定，在其自我辯證的過程中，更是以自身過去學校教育所經驗的學習慣性去肯認師資課程所培育「教授」(139)的教育關係而未加以質疑，認為幼教「應該就是老師教」(139)的教學關係且致力學會。

因為 在那之前的背景小學 國中 我們都是被教出來的老師確實用 很多方法在教我們 從來也沒有讓我們說 你可以發表 你可以提出你的疑~問來跟老師對話 沒有 所以變成說嘖 我會理所當然哦這個就是幼教 好 那我努力的把這件事情學會 (20150110_玲玉139-143)

那認為幼教就應該是這樣 就是老師教 (20150110_玲玉139)

此種「就是老師教」圖像被主體理所當然的接受(142)，實際上是與童年時期幼稚園生活在其生命中的遺缺相互呼應。在從未體驗幼稚園生活的狀態下，主體是帶有距離的以「觀看」(33)同學幼稚園的小學經驗，以形塑自身對於幼稚園「排排坐吃果果」(27)傳

統教學模式的原初印象，直至進入師資培育機構更加認定要由「老師教」的「這個就是幼教」(142)。

那個時候的幼兒教育就是那個幼教就是 真的就是我們常常說 的排排坐吃果果那種 那種模式 (20150110_玲玉26-27)

喔幼稚園裡面欸真的耶裡面有 椅子有桌子 然後老師有時候還會教他們 跳舞唱歌 然後 有一些 比較傳統的遊具 (20150110_玲玉33-34)

幼兒教育在此種生存背景及升學機制下，因著生命的遺缺與種種不確定性，以及社會文化中新教育制度建立的偶然 (倪鳴香，2004：38)，作為主體職業志向的選擇，在兩間師培學校機構的課程皆著重能力本位、技能導向下，職業認同建構僅滯留於「老師怎麼去教孩子」(135-136) 技術導向的層面，生命主體尚未能夠洞察自身的認同價值，萌發專業的自我意識。

4. 讓孩子真正做一個快樂成長的孩子—確定性職業認同

幼師職業角色的萌發

高職畢業後，18歲的玲玉便到臺北就讀臺北市立師專進修，同時在新北市的私立仁利幼稚園任職。仁利幼稚園分上、下午班，一班約5、60個學生，教學部份偏重認知，自小班起便須教導幼兒學習寫字及加減算數，教師的薪資僅有5、6千元，園所也以幼兒的考試成績分配老師的獎金，此外，基於私人的營利性質，園所額外要求老師利用下班時間分組逐戶進行招生：

那時候還要做招生的動作.....那我我很一直很排斥那個 我一直很排斥這件事情我覺得 我是老師欸、我怎麼可以跟 業務員一樣 我那時候 對這件事情非常非常的排斥(20150110_玲玉188-194)

實際上，當時的招生工作因有資深老師帶領，玲玉並非主要開口的人，因而此種角色衝突僅是內心進行抗衡的「排斥」感 (192)，玲玉並未真正有行為上的表現。然而，可以看到，主體對於身為一位「教師」有其角色的認定，因而當園所要求教師如業務員般販售教育時，致使其內在對於教師的職業角色認定與外在現實環境有所排斥，進而產生衝突。

最後，主體離開此間園所的原因，是出於對幼兒的同情，認為幼兒的學習量過大「很可憐」(200)，以及不造假的人格特質使其無法認同獎金分配的制度下，同事在成績上「動手腳」(203)的不公平性。然而，現今已擁有自身教育圖像與理念的玲玉藉由敘述的參照，給予此間園所教學「可怕」的評價，更自感對孩子感到愧疚。

呃~現/在之後我回想起來我覺得 好可怕喔 可是我在當下我沒有覺得欸 我真的以為那就是現在幼教的生態欸 啊想回想那時候的 呵那種 無知 我真的覺得真的 不曉得對那些孩子來講 會不會是 嘔 我覺得還蠻對不對起他們的 (20150110_玲玉179-182)

即便主體以「可能因為年輕」作為未有覺知的原因，但是實際上能夠看到此間園所的教學模式正是符應主體「老師怎麼去教孩子」的胚胎性職業認同，因此主體實際進入幼教場域後也未能加以質疑，進一步採取積極主動的作為，僅僅是「無知」(181)的順應園所進行教學。整體而言，在此階段主體開始萌發對教師職業角色的認定，並且關注教學如何影響「幼兒」是否快樂的專業議題。

建立職業認同的成就感

離開仁利幼兒園後，臺北市私立光道連鎖幼稚園正好大舉徵才並給出優渥的薪資待遇，因而成為玲玉選擇任職的第二個工作場域。雖然光道幼稚園與仁利幼稚園一樣必須教導幼兒寫字及加減算數，也會向外進行招生的動作，但在光道幼稚園具規模的管理經營制度及科層組織的行政團隊協助下，玲玉在仁利幼稚園需逐戶招生、幼兒學習量過多、獎金分配的造假與不公平性等負面經驗隨之被解決。而在光道幼稚園，玲玉所面對的是新的園務體系。

會有一個家庭 聯絡簿.....家長會給我一些回應 那那個回應會是 我一個很大的成就 (20150110_玲玉221-223)

那另外這個連鎖幼兒園它們 還有自己辦 比方說教案甄選 教具設計 教學分享 它們有辦這一類的活動.....那我都有參加這樣的比賽也都得到 得到非常好的~成名次 啊這個也是我一個成就感 在這裡面 (20150110_玲玉223-230)

玲玉在每天書寫孩子表現的家庭聯絡簿中得到家長肯定的回應，更在園所策辦的許多比賽活動中獲得優異的名次。在與家長互動受到肯定，以及教學和比賽的經驗中，「成就感」(223、229) 逐步建立起主體身為幼師的正向價值。玲玉種種的正向經驗及優異表現使年紀尚輕的她進一步在光道幼稚園的教師升級制度下，從原先的教師身分，跳過組長直接晉升主任，因而累積了幼教場域中不同工作崗位的豐富經驗，而園所自辦的教師進修亦讓玲玉學習有所收穫。

在此間園所具制度的經營管理下，主體獲得能夠積極表現自己的成功機會，在任職的四年半期間，藉著相信自身能夠有所做為的「成就感」(223、229) 建立起職業認同，開始能走出消極被動，慢慢轉為採取自信主動的工作型態。

拓展幼教視野，奠定專業認同

玲玉在光道連鎖幼稚園任職期間(1985-1989年)，由於公立幼稚園相對私立幼稚園具保障的任用標準、退休與休假及薪資福利制度等優渥條件，在父母期許下她於1987年開始準備台北市公立幼稚園的教師甄試，終在第三次後於1990年考上，並在選擇志願時，以便利性作為抉擇的考量，選填了離當時居住地不遠剛創立的臺北市青山幼兒園，在黎園長的專業帶領下，改變了其對於幼教視野與圖像的認識。

那時候黎園長的一些 做法 都是我不足的 都是我從來沒有接觸過的 所以我就會覺得我好像撈到寶貝一樣 我進到黎園長的手下 當一個老師 我一點也不覺得 我有什麼損失...因為 噴其實個人是因為一直有一種我們說 上進心啦我就一直有一份上進心 所以當有一些人 灌溉了一些 非常好的養分給你的時候 你當然會照單全收啊~ 所以我當我收集了這些養分的時候 就變成我 越來越茁壯 (20150110_玲玉913-918)

接觸青山幼兒教育之後，主體知覺自身的「不足」(913)，由黎園長的教育哲學理念所開創的青山幼教課程模式、多元的專業師訓內容以及引進國外最新的幼教觀點與訊息(1039-1041) 皆成為「撈到寶貝」的認同價值召喚下，使其以「上進心」(916) 的積極內心狀態收集了自身在專業成長上能夠有所「茁壯的養分」(918)，令主體投身在青山幼兒園任教長達25年。

在這段期間，主體也藉由擔任不同的行政主管的經驗，建構自己身處在青山的專業認

同地位，從一開始的「可有可無」(1117)，到接任「學校重要重點」(642-643)的教務組長，而後面臨新舊園長的交替成為「被倚重的對象」(1101)，並且在年資不斷的積累下，成為能夠完全掌握青山文化及課程發展的「很重要」的資深教師(1132)，帶領更多的新手教師。至此，主體身為教師的角色是藉由年資積累、人際間受到「倚重」與「信任」(1125)，以及具熟嫻青山文化及課程發展的能力，逐漸完滿達致認同。奠基於此，主體便能夠展開自身的專業核心追求。

在老師的角色部份呢...我覺得當我已經能夠認同了 幼教 我現在處的這個 幼兒園的 這種 課程裡面的時候 那我在專業的 的核心我就必須要 去..去追求它的這種..應該是..就是把它當成是我的一個追求的目標 比方說我怎麼 怎麼去 去看到孩子的 需求 我怎麼去讓孩子...快樂 的 成長 快樂喔又能夠成長又能夠 建立能力 我怎麼樣讓孩子去 (5秒) 去去 真正的去做一個 孩子 這樣子 而不是孩子被 塑造成小大人 或是大人的翻版這樣子 (20150110_玲玉955-965)

我的專業認同是希望孩子能夠活的像孩子 孩子能夠快樂的 成長 能夠 能夠 真的 像我童年時候的那樣子的樣子 (20150110_玲玉996-998)

主體在當其身為幼師的角色能夠有所認同，「希望孩子能夠活的像孩子」作為「小大人」的對比，以其童年記憶中自身的孩童圖像作為勾勒，成為其在專業上追求的核心，同時亦是主體確定性職業認同的建構。

主體在青山幼兒教育的專業文化氛圍，以及重要角色楷模的帶領下，不僅在課程理念與教學實務上產生轉化性的改變，更深刻的是師資培訓的受惠經驗，使其在心智的成熟度上有很大的「依靠」(1098)，並持續為黎園長的教育理念－「傳承建立孩童正向價值觀」而努力(501-507)。

七、 代結語－未完成的探究

幼師在「自我-角色-專業」三者相互交織出「確定性職業認同」的歷程中，是否有待問的差異？這個問題在面對逐漸累積不同年代幼師的文本中，實值得探究的問題。但是基於本研究計畫僅有的一年的期限，僅就幼師如何認同其專業身分內涵的部分爬梳外，本研究尚未能在豐富的幼師口述傳記中一窺兩代幼師在社會變遷下是否存在差異？其實這也如探究「幼師專業認同」內涵般難以處理的議題。在比對牧心與秀婷兩位差距20年進入幼兒園任教幼師的敘述文本，語料中的確呈現出「縱向關係」與「橫向關係」的差異。在牧心園長早期的幼師生涯中，無論是在聖心幼兒園時期，或是通化幼兒園時期，都有某位具有幼教專業權威的領導者，對專業認同促發質地不一的化學變化。似乎是透過幼教專業權威所扮演的「師傅」角色，成就其幼師專業認同的催化劑。然而秀婷老師從小就「喜歡跟人接近」的童年經驗，「同儕經驗」是其孕育幼師專業的主要學習模式，即便與園長或幼教學者的相處，對她而言都是如「朋友」般地互動。在「自我」萌生「角色」意識中，似乎童年成長經驗是兩代幼師醞釀想像性職業認同的「共相」。如牧心園長的童年經驗中，父親與小孩間「單純快樂」的互動經驗，而萌生自己未來職業角色是「適合跟孩子在一起」的想像。而在升學歷程中因能力分班的受教經驗，選擇技職教育軌道的秀婷老師，因對幼師的角色存有「彈琴教唱」的刻板印象，從小學鋼琴，具備彈琴的能力的她，順著母親的建議，選讀高職幼保科，進入了幼兒教育專業領域。但是這兩種模式的差異，也似乎顯現在兩代幼師實現幼兒教育理想的差異。牧心園長追求人回歸自然，並重視父母成為幼兒安穩力量的來源；而秀婷老師追隨人權教育理念的展現，以捍衛能讓幼師安身立命場域為己任。

參考文獻

- 朱敬先 (1983)。《**幼兒教育**》。臺北市：五南。
- 呂靜芬 (2008)。從美國師資培育現況看我國幼托人員整合政策。《**網路社會學通訊**》，72。線上檢索日期：2015年7月25日。網址：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/72/72/72-17.htm>
- 林文琪 (譯) (2006)。《**認同與差異**》(原作者：Kathryn Woodward)。台北：韋伯。
- 倪鳴香 (2004)。童年的蛻變：以生命史觀看幼師角色的形成。《**教育研究集刊**》，50 (4)，17-44。
- 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。《**教育與心理研究**》，32 (4)，23-52。
- 高強華 (1988)。教師生涯發展及其影響因素之研究。《**國立台灣師範大學教育研究所集刊**》，30，113-133。
- 張純子 (2010)。《**幼教工作者專業認同歷程之研究**》。國立中正大學教育學研究所博士論文，未出版，嘉義市。
- 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。
- 馮朝霖 (譯) (2001)。質性方法中參照推論分析—傳記研究之案例分析 (原作者：Rainer Kokemohr)。《**應用心理研究**》，12，25-48。
- 黃婉敦、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。
- 黃意舒 (1994)。《**幼稚園教師教學角色及踐行研究**》。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 黃意舒 (1996)。幼稚園教師角色社會化之探討。《**臺北市立師範學院學報**》，27，331-352。
- 黃意舒 (1999年11月)。近十年幼教師資研究之整合性分析-以國科會補助及獎勵案為主。市立台北師範學院幼兒教育學系主辦「幼兒教育研究的昨日、今日與明日—開創幼教新世紀」學術研討會發表之論文，台北市。
- 雷霆 (1991)。中國人的「自我」與「自己」：形上與形下，新理與心理。載於楊中芳、高尚仁 (編)，《**中國人中國心—人格與社會篇**》(頁147-197)。台北：遠流。
- 趙旭東、方文 (譯) (2002)。《**現代性與自我認同**》(原作者：A. Giddens)。台北：左岸。
- 簡明忠 (1987)。《**學前教育制度比較研究**》。高雄市：復文。

西文書目

- Baacke, D. (1993). Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In Dieter Baacke & Theodor Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen*(41-84). Weinheim & München: Juventa Verlag.
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *ZSE*, 17(4), 405-427.
- Flick, U. (1999). *Qualitative Forschung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Hausser, K. (1989). Identität. In Endruweit, G. & Trommsdorff, G. (Hrsg.). *Wörterbuch der Soziologie* (279-281). Stuttgart: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kelchtermans, G. (1990). Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive. *Pädagog Rundschau*, 44, 321-332.

- Kohli, M. (1981). Zur Theorie der biographische Selbst- und Fremdtthematisierung. In J. Matthes, J. (Hrsg.) *Lebenswelt und soziale Problem, Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages (502-520)*, Frankfurt/Main.
- Kokemohr, R. (1989a). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihr Bedeutung fuer biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart. In Hansmann, O. & Marotzki, W. (Hrsg.). *Diskurs Bildungstheorie II : Problemgeschichtliche Orientierungen (327-373)*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kokemohr, R. (1989b). Textuelle Unbestimmtheit als Modalisierungsferment von Deutungsschemata. In Kokemohr, R. & Marotzki, W. (Hrsg.). *Biographie in komplexen Institutionen. Studentenbiographien I (281-323)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kokemohr, R. (1994). "Welt" und "Lebenswelt" als textuelle Momente biographischer Welt und Selbstkonstruktion. In Koller, H. C. & Kokemohr, R. (Hrsg.), *Lebensgeschichte als Text (109-104)*. Weinheim: Beltz Deutscher Studienverlag.
- Kokemohr, R. (2000). Die Not der Selbstverbürgung in modernen Gesellschaften. Ringvorlesung: Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse am 8. Juni.
- Kokemohr, R. (2001). Inference analysis as qualitative methodology: Case studies in biographic research (Tsao-Lin Fong Trans.). *Journal of research in applied psychology*, 12, 25-48.
- Ni, M. S. (2001). "Ich bin die Arbeit, als Arbeit wandle ich mich"- Biographieanalytische Fallstudie zur beruflichen Entwicklung einer Erzieherin in Taiwan. Dissertation der Universitaet Hamburg: Hamburg. (www.sub.unibambuth.de/disse/337/index.htm)
- Schulze, T. (1983). Auf der Suche nach einer neuen Identitaet. *Zeitschrift fuer Paedagogik*, 18, 313-320.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Schütze, F. (1984). Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin; Günther (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit (78-117)*. Stuttgart : Metzlersche J. B. Verlagsb.
- Staton, A. Q. & Hunt, S. L. (1992). Teacher Socialization: Review and Conceptualization. *Communication Education*, 41, 109-137.
- Terhart, E. (1995). Lehrbiographien. In Koenig, E. & Zedler, P. (Hrsg.). *Bilanz Qualitativer Forschung (225-264)*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives (pp.99-152)*. London:Routledge.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Rodgers, C., & Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts (pp. 732–755)*. New York: Routledge.
- Kelchtermans, G. (2000). "Telling dreams: A commentary to Newman from a European context." *International Journal of Educational Research*. 33.209-211.
- Dworet, D.(1996). Teachers' identities: Overview. In Michael Kompf, W. Richard Bond, Don

- Dworet & R. Terrance Boak(eds), Changing research and practice; Teachers' professionalism identities and knowledge (pp.67-68). London: Falmer Press.
- 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.
- Luckmann, T. (1979). Persönliche Identität in der modernen Gesellschaft. In H. G. Gadamer & P. Vogler(Hr.), *Neue Anthropologie Band 3, Sozialanthropologie* (s.168-198). München: Deutscher Taschenbuch.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Krappmann, L. (1989). Identität. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.2. Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung* (715-719). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Identität. In Angela Schorr (Hrsg.), *Handwörterbuch der Angewandten Psychologie* (343-345). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.

編號	年資	場域	代碼	備註	編號	年資	職務	代碼	備註
20140801	37 年	宜蘭	雀老師		2015020502	18 年	新北	沛老師	
20140909	33 年	台北	黃老師	*	20150813	26 年	台北	幼老師	*
20140927	19 年	宜蘭	大林	*	2015082601	22 年	台南	玲老師	
20141009	30 年	台南	昭老師		2015082602	17 年	台南	珠老師	
20141010	19 年	台南	婷老師	*	2015100401	35 年	台東	雯老師	
20141023	15 年	台北	卓老師		2015100402	23 年	台東	佩欣	
20141106	37 年	宜蘭	蘭老師	*	20151005	22 年	台東	素老師	*
20141107	20 年	台北	懿老師	*	2015120401	35 年	台中	淑柔	
20150110	31 年	台北	玲玉	***	2015120402	15 年	台中	玟老師	
20150118	22 年	台南	邱老師	*	2015120501	41 年	台南	芳老師	
20150202	32 年	台北	宜老師		2015120502	23 年	台南	謝老師	
2015020501	12 年	新北	貞老師	*					

*** 表示核心分析個案 * 表示主要參照個案

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現（簡要敘述成果是否有嚴重損及公共利益之發現）或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以 100 字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因 說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以 100 字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性），如已有嚴重損及公共利益之發現，請簡述可能損及之相關程度（以 500 字為限）

本研究計畫完成了將 2001 年與 2009 年發表之幼師職業認同三階段論與自我創化論整合，以「自我-角色-專業」三角認同關係結構來詮釋幼師專業認同內涵，該研究結果對台灣幼師培育中理解幼師如何發展其專業認同將有所貢獻，進而能運用於提供未來幼師自我認識的課程中。另外，於 2013-2014 年期間再度採集 23 位台灣幼師之口述傳記，合併原資料庫中於 1993-2001 年間陸續採集約 35 份有效的幼師口述傳記，若能再將文本轉錄系統統一，即可逐步建立系統化的台灣幼師口述傳記資料庫，進而提供幼師專業發展及社會化或台灣幼教史研究之用。

科技部補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：___年___月___日

計畫編號	MOST103-2410-H-004-138-		
計畫名稱	變遷社會中台灣幼師專業認同歷程之研究		
出國人員 姓名	倪鳴香 陳又旭	服務機構 及職稱	國立政治大學幼兒教育研究所所長 國立政治大學幼兒教育研究所碩士生
會議時間	104年7月24日至 104年7月26日	會議地點	澳洲雪梨 Macquarie University
會議名稱	(中文) 太平洋區幼兒教育研究學會 2015 年度會議 (英文) PECERA 2015 Conference		
發表題目	(中文) 口述傳記中的集體性：論變遷社會中台灣幼師專業認同的流變 (英文) The collectivity in narrative biographies: On the development and change of Taiwan preschool teachers' professional identity in the social vicissitudes		

一、參加會議經過

第一天首先參與 PECERA 各國代表組成之籌辦小組的會前會，其主要目的為確定 2017 的大會主題與 2018 的主辦國，以及甄選 2019 的預計主辦國。

第二天開始即遵照本屆 PECERA 大會的議程參與進行，本屆主題為 Play: Time, Space & Place，共有兩天半的議程，簡述如下表格：

日期	上午	下午
7/24	Various Centre Visits 澳洲學校參訪：本次共參訪 the infant's home 以及 mia mia 兩間學校。	Opening Ceremony 開幕儀式 Keynote 1 專題演講 – Sue Grieshaber Pedagogical Provocations, Play And Policy

		<p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musical Childhoods: Place, Space And Time • Art Activity And Personal Intelligence: Its Influence To Children Adaptation Skill • “Can We Call It Play?”: Embedding A Play-Based Program Into The First Year Of Schooling
7/25	<p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Through Children’s Eyes: Reasoning About Social Rules • Young Children’s Perspectives On Their Learning Through Play • Being A Parent In Global Korea: Korean Parental Viewpoints Of Young Children’s English Learning 	<p>Panel Discussion 圓桌論壇</p> <p>Play: Time, Space and Place.</p> <p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origami And Froebel Stars: Froebel’s Play In A Japanese Kindergarten • First Nations Preschool Teachers Supporting Emergent Literacy Through Symbolic Play • Young Children’s Engagement With Nature: A Case Study Of A Preschool In Singapore • Parents’ Experiences Of Raising Infant Children
7/26	<p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculum For Infants: Beyond Notions Of Development • Infants’ Practices: Shaping (And Shaped By) The Arrangements Of Early Childhood Education • Using Technology In Enhancing Learning Of Financial Literacy 	<p>Keynote 2 專題演講– Tim Waller</p> <p>Going In And Moving Out: In Search Of The Possible In Early Childhood Education</p> <p>Closing Ceremony 閉幕儀式</p>

會議結束後，以台灣代表身分繼續參加 PECERA 籌備的會後會，主要是就本屆會議的優缺點做一個總體性的檢討以期將其經驗傳承給 2016 之主辦國（泰國）。同時主席提出徵詢將 2019 年優先給予台灣主辦的可能性。

二、與會心得

本次 PECERA 大會在澳洲 Macquarie University 舉辦，三天估算總共約 1000 人次參與了本場盛會，對於本次大會有三大感動，分別為處處細心、題材多元、種族多樣。

首先從會前半年即可在 Google 上找到主辦單位所建置之研討會網頁，並且可在網頁中預約欲參訪之學校，下載大會議程，同時可找到與本次大會合作之飯店並且取得較為優惠之價格，而最重要的是可以線上付款，並提供早鳥優惠方案；在會議期間包括交通車的安排、會議全區無線網路免費提供、海報展示區空間寬敞排列簡單明瞭、午餐以及下午茶點供應、議程動線地點及時間規劃等，可以說林林總總從食衣住行等各方面，大會都已經預先替欲參與的來賓做了整體性的規劃，也因此讓會議參與者可以很自在的悠遊在議場，並且得以專心投入在會議的主題，不需要另外去擔心其他的瑣事。

再者，本次大會主題為 Play: Time, Space & Place，而其衍伸出來的議題討論包括了規訓與紀律、遊戲式學習、遊戲式探索、實務分享、認知發展、教師認同感、早教演化進程、藝術活動、音樂工坊、折紙工作、量化觀察動作研究、說故事活動、歷史故事探究...等。三天總共有 96 個主題研究分享，而這還不包括海報論文發表、論壇研討、以及 Keynote 講者演講，而這些顯現出的是主辦單位的用心在前期的論文甄選以及演講者的邀請。從多元的主題去切入同一個大主題，讓參與者得以從不同的面向去對一個大題目進行多層次的剖析以及浸泡，在多元的觀點下去做研究，讓不同派別不同派點的學門可以激盪出更多的火花，也因此讓學術的探究可以更為精進與開闊。

最後，從與會的發表者可以看到發表人來自世界各地的國家，香港、澳洲、紐西蘭、泰國、菲律賓、美國、英國、印度、韓國、日本...等。多元的人種代表著多種語言，也代表著不同的文化，但是不管是在討論的會場，亦或海報的分享區域中，可以看到大家並沒有國界之分，當來自不同國家的人張開雙臂真心的歡迎你、邀請你一同分享時，彷彿心裏有一股暖流流過，心都暖起來了！同時很令人感動的是即使發表人不太會講英文，但是所有的人都還是努力的將自己的研究成果以及想法傳遞出去，有時雖然聽不懂，但是卻可以用心去感受到他們的熱情，而這跨越了種族、語言、以及文化的感動，是一種大愛，我們一輩子都需要不斷的學習的大愛；是對人的尊重，也是對地球的敬愛。

三、發表論文全文或摘要

The collectivity in narrative biographies: On the development and change of Taiwan preschool teachers' professional identity in the social vicissitudes

Ming-Shiang Ni

The approach of the research is based on life biography evolved in the field of humane social science in Germany in the 1980s. The purpose of this research is to comb the Taiwan preschool teachers' professional development through narrative biographies that were collected from 1993 to 2004. The method of data collection is called "Narrative Interview". The researcher collected the career narrations of the preschool teachers who serve over 15 years. Since 1993, the total narrations amount about 50. Extending the previous research "The formation of the preschool teacher's professional role", we enlarged the comparison of the samplings. And the data analysis is adopted the micro-language analysis and interpretation, as developed in "Analyses of Theory Structure" (F. Schütze) and "Inferential Theory" (R. Kokemohr). On the one hand, we tested and constructed the implication of the three stages of the preschool teachers' professional identity: "imaginative career identity", "Breeding career identity", and "Stable career identity". On the other hand, from the viewpoint of self-transformation we further integrate the relation between the identity of "self - role - profession" and the three stages of the preschool teacher's professional identity, namely elaborate the life course of preschool teachers that is transformed from "loving children", "having opportunities to play with children", "willing to educate children" to "identifying with the profession".

本文嘗試從 1993 年至 2014 年期間所採集的台灣幼兒教師口述傳記中爬梳台灣幼師專業認同發展的樣貌。依循德國 1980 年代在人文社會科學中興起之生命傳記研究取向，自 1993 年起運用「敘述訪談法」採集服務年資滿十五年以上台灣幼師的口述職業史，陸續先後累積有 50 份的文本。接續先前關於「幼師職業角色形成」個案研究的成果，繼續擴大研究樣本間的參照與比對，採用 F. Schütze「理論建構」與 R. Kokemohr「參照推論」兩個微觀語言解晰與詮釋方案，一方面對所提出「想像性職業認同」、「胚胎性職業認同」與「確定性職業認同」幼師專業認同發展三階段論進行考驗與內涵的建構；另一方面從自我創化論的觀點，統整「自我-角色-專業」認同與幼師專業認同發展三階段論間的關係，即闡述幼師如何從「喜愛小孩」-「可以跟孩子玩」-到「要教育孩子」成長蛻變乃至認同幼教專業的生命歷程。

四、建議

有鑒於 PECERA 的全球性以及專業性，建議臺灣應全力爭取為 2019 之主辦國，誠然主辦國際性的研討會需要一定的資金以及人物力，因此實需呼籲台灣的幼教界應聯合力量，讓學校以及公部門攜手合作，將臺灣已經發展了近幾十年的幼兒教育發揚光大於國際舞台上。

五、攜回資料名稱及內容

書本：

- Global Childhoods
- Young Children's Personal, Social, and Emotional Development
- The Child in Society

影片：

- A New Vision for Day Care : The Program for 2-5 Year-olds
- A New Vision for Day Care : Building Relationship
- A New Vision for Day Care : Thinking Outside
- Thinking about Thinking

六、其他

無

科技部補助專題研究計畫出席國際學術會議心得報告

日期：105 年 01 月 29 日

計畫編號	MOST103-2410-H-004-138-		
計畫名稱	變遷社會中台灣幼師專業認同歷程之研究		
出國人員 姓名	倪鳴香 陳又旭	服務機構 及職稱	國立政治大學幼兒教育研究所所長 國立政治大學幼兒教育研究所碩士生
會議時間	104 年 7 月 24 日至 104 年 7 月 26 日	會議地點	澳洲雪梨 Macquarie University
會議名稱	(中文) 太平洋區幼兒教育研究學會 2015 年度會議 (英文) PECERA 2015 Conference		
發表題目	(中文) 口述傳記中的集體性：論變遷社會中台灣幼師專業認同的流變 (英文) The collectivity in narrative biographies: On the development and change of Taiwan preschool teachers' professional identity in the social vicissitudes		

一、參加會議經過

第一天首先參與 PECERA 各國代表組成之籌辦小組的會前會，其主要目的為確定 2017 的大會主題與 2018 的主辦國，以及甄選 2019 的預計主辦國。

第二天開始即遵照本屆 PECERA 大會的議程參與進行，本屆主題為 Play: Time, Space & Place，共有兩天半的議程，簡述如下表格：

日期	上午	下午
7/24	Various Centre Visits 澳洲學校參訪：本次共參訪 the infant's home 以及 mia mia 兩間學校。	Opening Ceremony 開幕儀式 Keynote 1 專題演講 – Sue Grieshaber Pedagogical Provocations, Play And Policy Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參

		<p>與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musical Childhoods: Place, Space And Time • Art Activity And Personal Intelligence: Its Influence To Children Adaptation Skill • “Can We Call It Play?”: Embedding A Play-Based Program Into The First Year Of Schooling
7/25	<p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Through Children’s Eyes: Reasoning About Social Rules • Young Children’s Perspectives On Their Learning Through Play • Being A Parent In Global Korea: Korean Parental Viewpoints Of Young Children’s English Learning 	<p>Panel Discussion 圓桌論壇</p> <p>Play: Time, Space and Place.</p> <p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Origami And Froebel Stars: Froebel’s Play In A Japanese Kindergarten • First Nations Preschool Teachers Supporting Emergent Literacy Through Symbolic Play • Young Children’s Engagement With Nature: A Case Study Of A Preschool In Singapore • Parents’ Experiences Of Raising Infant Children
7/26	<p>Concurrent Session：共有 6 間教室分別進行不同主題的論文發表以及議題討論。本次參與之論文研討分別為：</p> <ul style="list-style-type: none"> • Curriculum For Infants: Beyond Notions Of Development • Infants’ Practices: Shaping (And Shaped By) The Arrangements Of Early Childhood Education • Using Technology In Enhancing Learning Of Financial Literacy 	<p>Keynote 2 專題演講– Tim Waller</p> <p>Going In And Moving Out: In Search Of The Possible In Early Childhood Education</p> <p>Closing Ceremony 閉幕儀式</p>

會議結束後，以台灣代表身分繼續參加 PECERA 籌備的會後會，主要是就本屆會議的優缺點做一個總體性的檢討以期將其經驗傳承給 2016 之主辦國（泰國）。同時主席提出徵詢將 2019 年優先給予台灣主辦的可能性。

二、 與會心得

本次 PECERA 大會在澳洲 Macquarie University 舉辦，三天估算總共約 1000 人次參與了本場盛會，對於本次大會有三大感動，分別為處處細心、題材多元、種族多樣。

首先從會前半年即可在 Google 上找到主辦單位所建置之研討會網頁，並且可在網頁中預約欲參訪之學校，下載大會議程，同時可找到與本次大會合作之飯店並且取得較為優惠之價格，而最重要的是可以線上付款，並提供早鳥優惠方案；在會議期間包括交通車的安排、會議全區無線網路免費提供、海報展示區空間寬敞排列簡單明瞭、午餐以及下午茶點供應、議程動線地點及時間規劃等，可以說林林總總從食衣住行等各方面，大會都已經預先替欲參與的來賓做了整體性的規劃，也因此讓會議參與者可以很自在的悠遊在議場，並且得以專心投入在會議的主題，不需要另外去擔心其他的瑣事。

再者，本次大會主題為 Play: Time, Space & Place，而其衍伸出來的議題討論包括了規訓與紀律、遊戲式學習、遊戲式探索、實務分享、認知發展、教師認同感、早教演化進程、藝術活動、音樂工坊、折紙工作、量化觀察動作研究、說故事活動、歷史故事探究...等。三天總共有 96 個主題研究分享，而這還不包括海報論文發表、論壇研討、以及 Keynote 講者演講，而這些顯現出的是主辦單位的用心在前期的論文甄選以及演講者的邀請。從多元的主題去切入同一個大主題，讓參與者得以從不同的面向去對一個大題目進行多層次的剖析以及浸泡，在多元的觀點下去做研究，讓不同派別不同派點的學門可以激盪出更多的火花，也因此讓學術的探究可以更為精進與開闊。

最後，從與會的發表者可以看到發表人來自世界各地的國家，香港、澳洲、紐西蘭、泰國、菲律賓、美國、英國、印度、韓國、日本...等。多元的人種代表著多種語言，也代表著不同的文化，但是不管是在討論的會場，亦或海報的分享區域中，可以看到大家並沒有國界之分，當來自不同國家的人張開雙臂真心的歡迎你、邀請你一同分享時，彷彿心裏有一股暖流流過，心都暖起來了！同時很令人感動的是即使發表人不太會講英文，但是所有的人都還是努力的將自己的研究成果以及想法傳遞出去，有時雖然聽不懂，但是卻可以用心去感受到他們的熱情，而這跨越了種族、語言、以及文化的感動，是一種大愛，我們一輩子都需要不斷的學習的大愛；是對人的尊重，也是對地球的敬愛。

三、發表論文全文或摘要

The collectivity in narrative biographies: On the development and change of Taiwan preschool teachers' professional identity in the social vicissitudes

Ming-Shiang Ni

The approach of the research is based on life biography evolved in the field of humane social science in Germany in the 1980s. The purpose of this research is to comb the Taiwan preschool teachers' professional development through narrative biographies that were collected from 1993 to 2004. The method of data collection is called "Narrative Interview". The researcher collected the career narrations of the preschool teachers who serve over 15 years. Since 1993, the total narrations amount about 50. Extending the previous research "The formation of the preschool teacher's professional role", we enlarged the comparison of the samplings. And the data analysis is adopted the micro-language analysis and interpretation, as developed in "Analyses of Theory Structure" (F. Schütze) and "Inferential Theory" (R. Kokemohr). On the one hand, we tested and constructed the implication of the three stages of the preschool teachers' professional identity: "imaginative career identity", "Breeding career identity", and "Stable career identity". On the other hand, from the viewpoint of self-transformation we further integrate the relation between the identity of "self - role - profession" and the three stages of the preschool teacher's professional identity, namely elaborate the life course of preschool teachers that is transformed from "loving children", "having opportunities to play with children", "willing to educate children" to "identifying with the profession".

本文嘗試從 1993 年至 2014 年期間所採集的台灣幼兒教師口述傳記中爬梳台灣幼師專業認同發展的樣貌。依循德國 1980 年代在人文社會科學中興起之生命傳記研究取向，自 1993 年起運用「敘述訪談法」採集服務年資滿十五年以上台灣幼師的口述職業史，陸續先後累積有 50 份的文本。接續先前關於「幼師職業角色形成」個案研究的成果，繼續擴大研究樣本間的參照與比對，採用 F. Schütze「理論建構」與 R. Kokemohr「參照推論」兩個微觀語言解晰與詮釋方案，一方面對所提出「想像性職業認同」、「胚胎性職業認同」與「確定性職業認同」幼師專業認同發展三階段論進行考驗與內涵的建構；另一方面從自我創化論的觀點，統整「自我-角色-專業」認同與幼師專業認同發展三階段論間的關係，即闡述幼師如何從「喜愛小孩」-「可以跟孩子玩」-到「要教育孩子」成長蛻變乃至認同幼教專業的生命歷程。

四、建議

有鑒於 PECERA 的全球性以及專業性，建議臺灣應全力爭取為 2019 之主辦國，誠然主辦國際性的研討會需要一定的資金以及人物力，因此實需呼籲台灣的幼教界應聯合力量，讓學校以及公部門攜手合作，將臺灣已經發展了近幾十年的幼兒教育發揚光大於國際舞台上。

五、攜回資料名稱及內容

書本：

- Global Childhoods
- Young Children's Personal, Social, and Emotional Development
- The Child in Society

影片：

- A New Vision for Day Care : The Program for 2-5 Year-olds
- A New Vision for Day Care : Building Relationship
- A New Vision for Day Care : Thinking Outside
- Thinking about Thinking

六、其他

無

科技部補助計畫衍生研發成果推廣資料表

日期:2016/01/31

科技部補助計畫	計畫名稱: 變遷社會中台灣幼師專業認同歷程之研究
	計畫主持人: 倪鳴香
	計畫編號: 103-2410-H-004-138- 學門領域: 幼兒教育
無研發成果推廣資料	

103年度專題研究計畫研究成果彙整表

計畫主持人：倪鳴香		計畫編號：103-2410-H-004-138-				計畫名稱：變遷社會中台灣幼師專業認同歷程之研究	
成果項目		量化			單位	備註（質化說明： 如數個計畫共同成果、成果列為該期刊之封面故事...等）	
		實際已達成數（被接受或已發表）	預期總達成數（含實際已達成數）	本計畫實際貢獻百分比			
國內	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（本國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
國外	論文著作	期刊論文	0	0	100%	篇	
		研究報告/技術報告	0	0	100%		
		研討會論文	0	0	100%		
		專書	0	0	100%	章/本	
	專利	申請中件數	0	0	100%	件	
		已獲得件數	0	0	100%		
	技術移轉	件數	0	0	100%	件	
		權利金	0	0	100%	千元	
	參與計畫人力（外國籍）	碩士生	0	0	100%	人次	
		博士生	0	0	100%		
		博士後研究員	0	0	100%		
		專任助理	0	0	100%		
其他成果 （無法以量化表達之 成果如辦理學術活動 、獲得獎項、重要國 際合作、研究成果國 際影響力及其他協助 產業技術發展之具體 效益事項等，請以文 字敘述填列。）		無					

	成果項目	量化	名稱或內容性質簡述
科教處計畫加填項目	測驗工具(含質性與量性)	0	
	課程/模組	0	
	電腦及網路系統或工具	0	
	教材	0	
	舉辦之活動/競賽	0	
	研討會/工作坊	0	
	電子報、網站	0	
	計畫成果推廣之參與(閱聽)人數	0	

科技部補助專題研究計畫成果報告自評表

請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況、研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）、是否適合在學術期刊發表或申請專利、主要發現或其他有關價值等，作一綜合評估。

1. 請就研究內容與原計畫相符程度、達成預期目標情況作一綜合評估

達成目標

未達成目標（請說明，以100字為限）

實驗失敗

因故實驗中斷

其他原因

說明：

2. 研究成果在學術期刊發表或申請專利等情形：

論文： 已發表 未發表之文稿 撰寫中 無

專利： 已獲得 申請中 無

技轉： 已技轉 洽談中 無

其他：（以100字為限）

3. 請依學術成就、技術創新、社會影響等方面，評估研究成果之學術或應用價值（簡要敘述成果所代表之意義、價值、影響或進一步發展之可能性）（以500字為限）

本研究計畫完成了將2001年與2009年發表之幼師職業認同三階段論與自我創化論整合，以「自我-角色-專業」三角認同關係結構來詮釋幼師專業認同內涵，該研究結果對台灣幼師培育中理解幼師如何發展其專業認同將有所貢獻，進而能運用於提供未來幼師自我認識的課程中。另外，於2013-2014年期間再度採集23位台灣幼師之口述傳記，合併原資料庫中於1993-2001年間陸續採集約35份有效的幼師口述傳記，若能再將文本轉錄系統統一，即可逐步建立系統化的台灣幼師口述傳記資料庫，進而提供幼師專業發展及社會化或台灣幼教史研究之用。