

幼兒園親師衝突中的權力建構與性別經驗之探究*

吳珍梅

中臺科技大學兒童教育暨事業經營學系助理教授

摘 要

本研究欲探究幼兒園親師衝突中所建構出的親師權力關係以及性別文化圖像，以做為建構親師互動模式之參考。本研究以幼兒園所長、幼教老師為對象，舉辦 3 場質性焦點團體訪談，訪談 6 名園所主任、11 名幼教老師，並以開放性編碼進行內容分析。研究結果發現：從親師衝突的背景、脈絡與結構性來看，親師互動都不能簡化為人際溝通的議題，而需提升至性別與權力的壓迫經驗；親師衝突議題的解決要建構的是一個平等對話、合作互惠與的專業尊重教育環境。本研究進一步建議未來在促進親師互動或家長參與學校事務的模式上，可邀請親師與園所三方共同成立一個行動實踐的成長團隊，提升幼兒教育的品質。

關鍵詞：性別、權力、幼兒園、親師衝突

*本文係本人國科會專題研究計劃 (NSC 96-2413-H-166-004) 之研究成果，作者特此感謝國科會的研究經費補助。本文亦由衷感謝兩位匿名評審人所提供的指正與建議。

壹、緒論

親師互動是兒童學習品質的重要環節，也是教育改革成功與否的關鍵因素（Uludag, 2008; Hedges & Gibbs, 2005）；特別是學齡前的幼兒，親師間的互動頻率高於其他學習階段（Katz, 2000）。親師間正向的互動，有助於幼兒的正向行為、學習成就、教師效能與家長參與（Lawson, 2003; Knopf & Swick, 2007）。然而，早期研究比較聚焦於幼教人員個人因素所導致的親師衝突，例如人格特質與社交技巧（Gelfer, 1991）；少有研究會關注親師互動時所呈現的社會結構、權力關係、性別意涵與情緒心理等因素（Chen & Wang, 2011; Lasky, 2000）。

90年代中期的親師互動研究出現了顯著的理論轉向，意圖將親師互動的概念從孤立狹隘的兩人關係，轉而放置在更大的社會脈絡中，理解老師在這種緊密又疏離的關係中，所經驗到的矛盾與壓力（Lasky, 2000）。此概念以 Hargreaves（2001a）提出老師「教學的情緒地理」概念（Emotional Geographies of Teaching）為代表，他論述教師工作與其所處人際社會空間所呈現的互動意涵；把教師所處的師生、親師與同事互動情境視為一種社會文化和權力關係中的建構形式，教師於其中投入與牽動出的大量情緒（Hargreaves, 2000; 2001b）；並進而歸納出影響教師情緒理解的五種情緒地理。近年來，華人學者江文慈（2004）、尹弘飈（2008）、梁金都（2009）、陳玉玫（2010）、Chen 與 Wang（2011）均運用此一概念框架分析了教師在教學現場的情緒地圖，其中陳玉玫與 Chen 並將之探究親師互動的情境。

陳玉玫（2010）以國小教師、Chen與Wang（2011）以幼教師的研究中，均發現親師互動與社會文化以及所處的政治權力緊密不可分。教學的文化與組織影響了老師的價值與意圖，也衝擊了與家長互動的經驗與情緒，當教學場域中以家長權力為主要的運作原則，老師會感到害怕、無助，如果增加教師的權力，則會產生安全感與成就滿足。然而，只理解社會脈絡對親師互動的關連與影響，尚不足以釐清社會文化與政治權力建構的形式與運作，是以本研究欲探究親師衝突中的權力形式，以及如何影響著親師互動的場景，此乃本研究動機之一。

另一個影響幼兒園親師衝突的重要結構因素是性別經驗。近二十年來，國內女幼教師占全體幼教師的 98-99%，高於國小階段的 69%，中等學校的 62%，和大專校院的 33%（教育部，2011）。保育與照護佔了幼教人員很重的比例，於是幼教人員的專業地位往往與母職做緊密的連結，幼教人員必須比一般教育者花更大力氣扭轉自己不是一個「顧嬰仔的查某人」（孫嫚薇，2004）。由於男性家長參與親師互動的程度相當低（Frieman & Berkeley, 2002），於是當親師衝突發生對立時，也會淪為兩位女性對於如何教養幼兒各持己見。是以幼教現場如何在性別結構中影響著親師互動與衝突的知覺，此為本研究所欲探究的動機之二。

有鑑於親師衝突是幼兒園中的重要議題，也是幼教人員重大壓力來源之一，關乎幼兒教育的品質以及幼教人員留任的重要因素，是以本研究目的意圖探究幼兒園親師衝突中所建構的權力關係以及性別文化圖像，在經歷一連串親師間緊張對立中，這些場景如何呈現彼此間不斷交互的經驗，而幼教人員又如何在一次次的衝突循環中覺察、調整，達到親師合作的互動目標。

貳、文獻探討

一、親師互動的權力結構

綜覽國內外「親師互動」研究，有逐年激增現象，但相關文獻仍多數倚賴「合夥」(partnership)、「對話」(dialogue)、「參與」(involvement)、「共享」(share)等正面字詞(吳璧如，2001)，這些用語的意義強烈暗示和諧的意味，卻忽略親師關係中可能存在的緊張及衝突，也簡化了家庭與學校關係的複雜性。在國內以「親師互動」、「親師衝突」為主題的實徵研究，中小學和幼教人員為研究對象的比例約為 6:1 (77 篇:13 篇)，因為太缺乏幼兒園親師互動與親師衝突的論述，以致於在引述相關理論與研究時多套用小學教育的經驗(李宜穎，2006)。

然而小學教師與幼教人員的親師衝突場域極為不同，幼教師的工作負荷量大、雜務太多、薪水低、福利少、缺乏進修管道、班級人數多，因此離職率高、工作滿意度低(Nelson, 2001)。在親師衝突的文化脈絡上與小學教師差異極大，只有少數的小學家長會因為親師衝突而要求轉班或轉學，因此小學親師衝突的論述會提及教師「堅持自己的專業理念」是一項重要的親師衝突協調策略(蔡瓊婷，2003)，但是每位幼教人員在面臨親師衝突時首先擔憂的是家長是否會因此帶離幼兒轉園，幼教人員在面對招生壓力很難堅持自己的專業觀點。

其次，小學親師衝突中論及教師的專業地位會凌霸家長參與教育權，對勞工階層家長是一種劣勢模式(Read & Ball, 1997)，即教師對家長是一種上對下的不平等關係。但換至幼兒園所場域，這種不平等關係似乎換了過來，因為幼兒家長的優勢在於家長是資源財力的提供者，有選擇學校的權力，因此學校必須因應家長的需求(Vincent & Tomlinson, 1997)。

從社會建構論來探究親師互動，也會發現親師互動是最常見的一種社會交換的形式，因為父母擁有孩子而由老師來進行教導(Lasky, 2000)。親師互動並非主觀的個人現象，它的本質是社會建構的，親師之間關係的親密與疏離是由持續穩定的社會、政治和組織信念所深植行塑的。Mallon (2008) 指出社會建構論相異於本質論者(Naturalistic Theories)，吸納認知心理學的概念，反對所有的人類經驗是與生所俱有的現象，特別是情緒表達、性別特質、人際溝通與角色行為等，這些人類經驗是藉由社會制度、文化脈絡、權力結構、政治分配中逐漸建構出一種解釋基模，並賦予人類經驗和社會自我的形塑和意義。是以親師互動的本質上是一種社會形式，而非個人內在的表現，親師互動所形成的諸多情緒，如痛苦、悲傷、不安、挫折等，更非是一種對刺激的生理即時反應，而是依據社會條件與權力結構下意識到處於何時、何處、與何人相處，以及該如何採取何種行為反應的複雜判斷歷程(Parkinson, 1996)。

如果進一步從台灣社會文化對親師互動的影響來看，戴文青(2005)從深層結構論述台灣社會脈絡與文化制度對幼教人員專業發展的意義，提到過去十多年來幼教政策法案紛紛推行，保障教改所強調的教育鬆綁與父母參與教育權，這本是教育現代化與進步的契機，然而，由於教師的主體性未見重視，使得園所經營仍停留在市場導向、消費至上、全球化替代本土化的理念，使得

私幼私托合格老師比例偏低、進修成長不易、幼教師工時長、薪資福利低的現象普遍存在，幼教幼保畢業生流失比例高達 50% 以上。

雖然，幼教人員與家長溝通的管道很多，包括正式的聯絡簿、班親會、家庭訪問，與非正式的電話聯絡、閒聊等，但事實上幼兒園的工作環境、勞動條件與權力關係對親師互動是非常不友善的。面對招生壓力、娃娃車接送、園所輪值等諸多限制下（蔡曉玲，1999）；親師間不但未有一個平等對話、交流合作的理想環境，反而在面對幼兒園所生存競爭較其他教育機構更為激烈的前提下，難以立足在平等互惠的原則上，隱含著權力支配的主從關係，進而影響著幼教師的教學信念、對幼兒的專業照顧以及工作中的自我認同感。

二、親師互動的性別圖像

親師互動的另一個社會脈絡是幼教工作乃為女性化的性別分工場域，在美國有 99% 以上 3-4 歲的幼兒教育由女性幼教師擔任，就像其他護理、社工等，幼教職場同樣面臨尋求專業認同的困境，這種被視為半專業的形象影響著父母如何來看待幼兒的老師與接下來彼此的場面建構與互動位置（Nelson, 2001）。Kim 與 Reifel（2010）指出親師互動中，女性僅居於次要非正式的角色，男性經營者掌握了學校的權力，是以在幼兒園中潛藏著濃厚的父權意識型態。

在教學女性化的相關因素中最常被探討的是特質論，亦即教育幼兒被視為適合女性的工作，女性富有母愛、天生適合擔任照顧幼兒的工作，完全符合女性心理上利他關懷的特質以及生理上育兒的延伸（Flores & Day, 2006）。然而，這種論述卻讓女教師在親師互動的場域中複製父權社會的規範價值，包括滿足家長的要求與體貼幼兒的需求，接受自己半專業的角色，並隨時在一種片斷不連續、匆促隨機的場域中與家長交談。

幼教師一方面以她們所被賦予的理想母親形象進入幼教職場，但幼教現場的高壓情境其實很難維持親密的人際關係。Tsai, Fung 與 Chow（2006）發現相較於國中小的教學情境，幼教人員要隨時滿足教學以外的活動，在擔任育兒關懷角色同時更要兼顧隨時介入的行政管理，在超時工作之餘很難獲得家人的認同與支持，許多堅持留在現場的幼教人員是花了很多力氣才能走到一個專業的自我認同與喜愛幼兒工作的自我覺知上。

是以忽略幼兒園文化的權力結構與性別圖像，親師衝突就可能簡化為一種人際互動，轉而探討如何增進溝通技巧；但這種論述其實是與現況相違的，因為幼教人員的重大工作壓力之一即是與家長的溝通互動（Tsai, Fung, & Chow, 2006）。是以親師衝突是一種互動歷程，和組織文化脈絡緊密結合，親師衝突並非孤立於這種文化脈絡下獨自互動的兩個個體，本文擬從社會建構論來探究親師衝突背後所呈現的權力建構與性別經驗，以及如何化解其間可能的衝突與對立。

參、研究方法

基於親師衝突是幼兒園所極其重視的議題，也是每位幼教人員在社會結構與權力互動下的共

通經驗，是以本研究選擇以質性研究中焦點團體訪談法來蒐集親師衝突事件與親師互動場景，目的在運用團體互動與焦點對談的歷程，提供彼此間充分的討論，深入親師間深刻具體的情緒經驗，召喚受訪者共有的知覺與感受，以催化並記錄訪談過程中擴大討論的範圍。

一、研究參與者

本研究參與者係為已在幼兒園所任教滿五年以上，有深刻經歷或處理過親師衝突經驗，願意在焦點團體中分享的現職幼教人員。本研究透過三種管道進行招募，分別是兒童福利發展協會、幼保系在職專班學生、以及本校合作的實習園所。第一批報名有 26 名，在評估其服務園所的公私立性質、年資、服務區域以及可參與的訪談時間，最後邀請由幼兒園所長組成的焦點團體 A 以及兩個幼教師團體 B 和 C，合計 17 名合格的女性現職幼教人員參與訪談。每一個團體均納入公私立幼托園所人員，考量訪談對象之變異與代表性，涵蓋更多元的意見與觀點，提供不同園所的親師衝突與經驗。每一個團體訪談時間為 2-2.5 時。有關參與者的背景資料如下表一。

表一 焦點團體受訪者的背景資料

焦點團體	受訪者	年資	園所性質/區域
A	秀園長	23 年	公幼/市區
	佳所長	19 年	私托/市區
	玲主任	20 年	
	容主任	21 年	私托/郊區
	媚主任	18 年	私幼/郊區
	英園長	30 年	
B	杏老師	15 年	公幼/郊區
	珍老師	6 年	私托/市區
	琪老師	13 年	
	敏老師	17 年	私幼/市區
	雯老師	20 年	私幼/郊區
	晴老師	22 年	
C	君老師	15 年	公托/郊區
	雅老師	8 年	私托/市區
	玉老師	11 年	
	群老師	17 年	私幼/郊區
	玫老師	18 年	

二、訪談大綱

本研究在撰寫研究計畫與文獻探討時，便已形成初步的訪談大綱，經過與實習指導園所的現職幼教教師討論修正後，架構成以下的題目：

表二 訪談目的與大綱整理表

訪談目的	訪談大綱
親師衝突的 實例	可不可以先舉一個印象中最深刻的親師衝突的例子？當時發生了什麼事？家長的觀點為何？園所長（老師）的觀點為何？身為老師（園所長）的你們觀點又為何？
親師衝突的 性別經驗	發生親師衝突時，你們看到家長的經驗為何？老師的經驗感受為何？這過程中你們體會到的性別經驗為何？你們自己如何解釋這個經驗和現象？
親師衝突的 背景與源由	通常在幼兒園所會發生的親師衝突大都是哪些問題？是什麼導致親師衝突的主因？
親師衝突的 權力關係	你們自己看到在親師衝突與處理過程中，家長與老師的權力有什麼一樣或特別不一樣的？這代表的意義是什麼？你們同意這樣的差別嗎？怎麼說？
親師合作的 可能與助益	依你們多年從事幼教工作的經驗，你們覺得親師合作的可能性為何？要如何在親師互動中彼此獲益？

三、資料分析

本研究以焦點團體訪談逐字稿為分析文本，研究者根據參與之團體與發言順序編號為：「化名-焦點團體-編碼流水號」，例如：晴老師（化名）參與團體 B 之訪談逐字稿中第 92 句重要對話，則該句對話的編碼號為「晴老師 GB-092」。資料分析以幼教人員經歷的親師衝突內涵為分析主軸，持續以開放編碼方式，並邀請同為幼教博士、熟悉質性研究分析的同仁協助第一份資料分析與討論，兩人先行統計一份逐字稿重要句編碼之數量做為分母，再以各自編碼經核對後一致的重要句編碼數量做為分子，計算出評分者一致性信度的百分比，直至信度達到.85 後始由研究者獨力完成其餘資料分析。最後將三個焦點團體所經歷的親師衝突經驗進行交叉比對，歸納出幼兒園中親師衝突的權力與性別意涵之分析，同時也隨機抽取 6 份分析好的重要對話摘要邀請受訪教師檢視，將所有重要句編碼數量做為分母，受訪者同意分析者對重要句的摘要之計數做為分子，計算出受訪者同意性百分比，取得.95 以上的同意度。

肆、研究結果

一、開啟親師衝突的困境起點

（一）幼兒的脆弱與需照顧性

親師合作的起點是提升幼兒教育的品質；相對的，親師衝突的起點亦來自於幼兒，幼兒的脆弱與需照顧特性，使得幼兒園與教師成為其教育學習中的「代理父母」(Kim & Reifel, 2010)，雙方的爭執點常來自於是否將幼兒照顧好。

服務於私立幼稚園的晴老師教學年資達 22 年，她談到家長的期待：「家長的想法就是很單純，跟老師的想法絕對是一樣的，...你老師就是把我照顧好不能讓他有一點的閃失」(GB-092)。意即親師間在照顧幼兒的目標上是一致的，只是在角色、做法或互動的位置上有些不同，導致彼此間的信任不足而產生衝突及緊張。如目前服務於私立托兒所、教學年資已 20 年的玲主任，回憶一件印象深刻的事：「有一個小朋友，排隊的時候推擠，...，回去不知道怎麼轉述，爸爸聽成說是他的孩子跌倒，就跑來學校要求我們把所有地上的磚，那個大理石全部敲掉」(GA-036)。對於家長聽到孩子受傷可能產生的激動失控，服務於私立幼稚園 18 年的媚主任在做法上是請全體教師：「遇到孩子任何一點受傷就事先告知家長，不要家長一進來才跟他講說小孩今天受傷，家長無法接受的」(GA-064)。即使服務於公立托兒所，查老師發現家長仍會注意老師是不是特別關心自己的孩子，如果沒有處理好就會質疑：「老師在旁邊為什麼沒處理？是不是他都不照顧我的孩子，還是跑去摸魚了」(GB-096)。

老師後來有一些權宜作法，以取得家長的信任，這部分與 Katz (2000) 提到親師角色功能差異有關，父母對幼兒是以個人為出發點、偏愛自己的孩子，而老師以整體為出發、強調對幼兒的公平性，是以形成作法與態度上的差異。

(二) 幼兒園所經營的壓力

近年來教育改革與少子化帶動的幼教事業之衝擊，促使家長選擇與參與教育的權利提升，這原是一個啟動精緻化教育的契機，但在整個勞動市場與社會結構對幼兒教育的目標，仍限於認知與智能的發展，而非情意與品格的成長，於是幼兒教育仍淪為私人有限的生產工具，而非國家政府長期的教育投資 (Tsai, Fung & Chow, 2006)。

晴老師身為資深幼教人員，看到的景象是：「現在整個社會趨勢就是少子化、競爭，以前幼教的這個餅是非常大很少人在吃，這塊餅現在那麼多人要吃，當然分到的就越來越少」(GB-120)。服務於私立幼稚園 20 年的雯老師覺得社會媒體的報導與渲染也瓦解了大眾對教師形象的尊重：「現在國中國小動不動就是回家跟爸媽講說老師的不是，...」(GB-074)。佳所長身為一個 19 年的私立托兒所經營者，她看到的是政府與媒體對幼教的打壓：「社會局他常常會對托兒所的主管說『零拒絕』，可是，...，社會局不立法保障，家長把特殊兒童放置在園所又不協助，我們一有閃失，他們只要動用到媒體，我們就很慘！」(GA-005)

(三) 社會文化形成的教養差異

劉慈惠 (2000) 在幼稚園親師合作的研究中，指出學前階段的學校與家庭合作關係模式並非單一的，其模式的發展與建立深受園方性質是公立或私立，以及家長對幼兒的期望所影響。蔡曉玲 (1999) 從一個多元文化的觀點來探究親師文化背景與交互作用，當女老師與男性家長、或是不同階級的親師互動常沒有交集的，產生陌生與疏離。

服務於公立托兒所 15 年的君老師先說明城鄉與公立幼托的差異：「因為我服務的托兒所比較鄉下一點，所以家長對孩子沒那麼保護，對老師的要求也沒有這麼嚴格」(GC-011)；她繼續說：「我們的公立托兒所大部分是分布在各個村，所長不在村裡，都是在鄉公所裡面，所以跟家長有什麼衝突，基本上都是我們自己處理」(GC-015)。公立幼托園所的親師關係類似國民小學，壓力沒有那麼大，服務於私立托兒所 11 年的玉老師觀察到：「因為國小是義務教育，它就是區域性的，不怕沒學生。那家長進公托有些是社經地位比較平，他希望說節省經費，他想盡辦法要擠進去，不會有太大的要求」(GC-021)。面臨不同社經地位的家長，其教養觀與親師互動仍很歧異，服務於私立托兒所的琪老師教學 13 年，接觸的經驗是：「我們有一個家長，爸爸媽媽都碩士，他覺得他兒子來我們學校常感冒，非常不滿，變成說我們在做溝通的時候就要認同他的想法」(GB-048)。

本研究的受訪教師與園所長提到多元文化的差異時，認為這之間隱含的不只是一個定論，似乎每一個家長與其背景資料都具有個別性，其複雜程度讓每一名幼教老師都要有極其敏銳的觀察力與人際知覺。而服務於公立幼托園所的受訪老師與園所長的經驗亦有所異，如查、君老師在公立托兒所經驗到家長來自於鄉鎮區域，教養觀念不強，負擔的托育費用較為低廉，雖然也會留意老師對幼兒的照顧，但在對教師的要求與態度上明顯比私立園所較為寬鬆；而年資較長、或是在園所擔任主管的園所長，則會從家長的角度來思考如何在專業的幼教工作中，亦能滿足家長的需求與同理家長的擔憂。

二、鋪陳親師衝突的權力建構

(一) 幼兒園的經營權

1. 經營的風格攸關親師互動品質

劉慈惠(2000)提到幼稚園的經營風格與家長教育理念時，認為園方課程的特色反映了其對幼兒在學齡前應學什麼的教育信念，而園方的教育信念也吸引了相似信念的家長，形成園方與家長間不同型態的互動與合作關係。

以專業獲取家長認同的雅老師，服務於私立托兒所 8 年，直接陳述她對企業化經營的不滿：「我們學校處理事情的風格，一直以企業化方式來經營，所以學校處理事情都是不管事情對錯，老師第一線先去道歉」(GC-116)。晴老師也以自身經驗描述當招生成為主要的經營理念，對教學的影響：「在這個時間內你的責任要招多少，學校目標是多少都訂好；反而忽略了你在教學上面，...，...研習課也不是拿來做教學的研討，反而也是拿來討論應該怎麼樣招生」(GB-056)。另一種以教師專業做為招生的經營風格，成為受訪老師的最愛，服務於私立幼稚園已 18 年的玫老師，其幼兒園與縣府合作實施「回歸主流」政策，所以在園裡會專門對特殊幼兒進行個別化教學，他們的招生來源是家長介紹：「我們學校沒有印簡介，完全不用招生，家長介紹就是招生，園長常常告訴我們，我們的行銷就是我們的專業」(GC-063)；這樣的經營方式所帶出來的親師互動是：「主管居於中樞是做一個協調者，他一方面安撫老師，一方面也安撫家長，因為兩者都是要為孩子好」(玫老師 GC-064)。

2. 親師關係淪為商業利益考量

從經濟與時代變遷的意義來看，家長是幼兒園的顧客與消費者；所以家長有權利選擇適合幼兒的學校。Vincent 和 Tomlinson (1997) 提出學校與家庭的權力關係，家長的優勢在於家長是資源提供者，所以當學校與家庭的關係只淪為商業利益的考量，而忽略原有的親師教育與合作意涵時，呈現在親師衝突上，會更凸顯彼此的尊卑、權力關係。

玉老師目前服務的私立托兒所成立 11 年，為醫院附屬的幼兒園，初成立時，她看到園方、教師與家長間的生意關係：「我們第一任所長常常被家長牽著鼻子走，家長打電話來投訴什麼，他馬上就是叫老師改變」(GC-017)，服務於私立幼稚園 17 年的群老師也同意這之間的關係：「園方以利益為考量的，他就會迎合著家長，他不會去教育家長或開導家長」(GC-019)。因此當家長不滿時，園方為了要讓顧客滿意，做法上會「先道歉，家長的氣就會消，讓場面比較緩和」(雯老師 GB-035)。同樣的，行銷與招生也是這層商業關係的重點：「學校就是教我們怎麼去招生，事前演練，就是現場電話 call-in」(雅老師 GC-040)；當全體受訪者討論到招生的花招時，大家不約而同的提到：「園方的錢可以很大手筆的花在這一方面的招生研習課上，但是卻捨不得提供教學成長研習」(GC-043)。

3. 滿足家長需求而犧牲教師專業與尊嚴

親師衝突對幼兒最大的負面影響是對幼兒形成不良示範、影響其成長；對老師最大的負面影響是傷害老師的專業形象。玲主任的前任園所主任在該園所任職二十年，一次單純的家長不滿意畢業光碟售價太高事件，抱怨在部落格上，引發媒體大肆誤導，除了傷害該園所的聲譽，也讓該主任離開二十年的工作環境。

有相類似經驗的雅老師，她的同事被家長誤會時，她看到園方不去瞭解事實，反而堅持要老師先跟家長道歉，同事認為：「最大的委屈不是被家長誤解，而是對學校主管的失望，自己人都不認同我，不去了解事情」(GC-079)。群老師的同事亦被家長誤會體罰孩子，「這位同事堅持不道歉，因為道歉代表的是有此事實，損害自己老師的名譽，但校方安撫她不道歉就會被告」(GC-083)。甚至有園方即使犧牲老師可能離職，也堅持要滿足家長的需求，以調班來默許老師的不稱職，如雯老師因為和家長對教養孩子的理念不服，園方出來協調家長轉班，但並未與她本人協商，讓雯老師感受到自己的努力是被質疑，「這種為滿足家長的需求，只要家長有求必應，最後整個園所要付出的代價就是家長得寸進尺，園方已經喪失管理的原則」(GB-077)。

4. 運用教師個人時間與家長互動

幼教人員服務對象的重要性依序為：家長第一、幼兒第二、園所負責人及社區更次之；因此幼教機構中幼教人員與家長的關係首列重要 (Katz, 2000)。園方在經營上的人力考量，往往未規劃一個完整時間提供教師進行親師互動，使得教師需運用個人休息或下班時間與家長互動。

服務於私立幼稚園 17 年的敏老師和其他的受訪者琪、雯、玉、群老師均提到自己在照顧家長的需求上是要花很多時間，例如在五點到六點間：「家長來園所把孩子接走時，陪他聊一聊孩子的狀況」(雯老師 GB-081)；或是「利用中午休息時間...，下班時間，額外跟家長打電話」(玉老師

GC-092)；也有老師「上班時間和家長溝通是不被允許的，除非是什麼重要突發事件」(群老師 GC-095)；雖然有時可借重家庭聯絡簿來進行溝通，但是園方仍希望「你至少一個月也要給家長一兩通電話」(琪老師 GB-085)；面對如此密集的聯繫，敏老師個人的認知是：「我既然從事這個行業，孩子就是我們的一個責任，不能夠因為說我今天是下班了，我就不去跟家長聯絡」(敏老師 GB-095)。

只是長期下來，琪老師分析：「我們一個人要照顧一班 20 幾個孩子，每個孩子的家長也都要，如果遇到家長雙方意見不同，有時候才向媽媽溝通完，隔沒幾天，爸爸又來詢問，你還是要跟他再解釋一遍，我們幾乎不是在服務一個孩子或一個家長，而是他們整個家庭」(GB-097)。

(二) 家長的消費權力

1. 先經過質疑再轉為瞭解事實

親師衝突場景所呈現的權力結構，除了可以從上述園方的經營態度中描繪出其滿足家長的需求而犧牲教師的專業與尊嚴外；在事件發展的脈絡中，亦可讀取到家長質疑指責的姿態，而教師解釋以取得諒解的圖像。

服務於私立托兒所 6 年的珍老師剛踏入幼教界，是先經過家長的質疑與不信任，再獲取認同的，「那時家長會質疑，老師你多大年紀？你是不是本科系的？那你有什麼專業的領域？直到我展現出專業帶班的能力，他們看我的態度才有改變」(GB-052)。即使如此，碰到衝動的家長，「他更是不管三七二十一，脾氣先發了再來說，老師就得在後面不斷解釋說明，甚至還要找一些證據來讓家長接受」(玲主任 GA-046)。敏老師談到面對家長的誤解、質疑，認為真的就是要以平常心來看待，因為你不可能和他再起衝突，這樣會更難收拾，一次一次去做解釋，這過程中的委屈姿態是「等到家長心情好了，她總會聽進去一兩句的」(GB-050)。服務於國小附幼已 23 年，目前也和另一位老師合帶大班的秀園長，長期的帶班與行政經驗讓她看到的是：「雖然家長會針對一兩件事情強烈地表達不滿，但事件過後往往也會知道自己太過 over，反而會有一些不好意思，對老師更加客氣」(GA-099)。或是如琪老師說的：「還是有很多家長是很務實的，知道你很用心，不會因為一兩個不滿就讓你覺得她要離開，她們也知道遇到一個好老師或好園所是要把握的」(GB-058)。

2. 強調顧客應有的服務品質

另一種親師衝突的場景是家長搬出顧客與消費者的權益時，則期待園方與教師服侍其孩子、強調顧客應有的服務品質。服務於私立幼稚園已 30 年的英園長，遇到一個高功能的自閉症幼兒家長，發現家長的心態是希望園方服侍其孩子穿衣吃飯，滿足孩子的所有需求，但不鼓勵園方教育訓練其孩子，「最後很坦白的跟家長講說我看到的是你希望我們去服侍你的孩子，不是去教養你的孩子，那我擔待不起，我跟你道歉(台語)，把費用退給你」(英園長 GA-003)；當英園長生氣的描述此過程時，在場幾位主任也描述她們體會不少家長的心態就是：「對，你要做好準備，你們就是我小孩的僕人」(GA-004)。

由此可知，親師互動的本質有其對立性，家庭與學校各自有其立場與觀點。雖然家長不必然成為一個真的壓迫者，但彼此衝突角力建構出的尊卑圖像，與幼教人員在溝通現場的資源薄弱、

市場規則化有關，必須透過不斷的陳述來獲取一些認同與理解。當然在親師衝突現場，也有行政管理背景或有專業自信的園所長與老師，在區辨家長的情緒語言後，瞭解衝動型家長會讓老師身受威脅感，但回歸於平靜之後，仍能判斷自己的孩子是需要一位好老師的，進而改善對老師的態度，如服務於公幼的秀園長與私幼的琪老師所言。而在面對親師教育理念過於歧異，幾經溝通無效，也有園所會終止一種合作契約的關係，如服務於私幼的英園長。換言之，幼教人員試圖在這個親師互動的權力結構中，藉由公私立不同的服務場域、不同的行政經驗與專業判斷，理解家長的想法與需求，進而關係互動的解構與重建，營造一個親師互動的平衡點。

三、知覺親師衝突的性別經驗

(一) 衝突後的第一步是自我檢討

由於大部分的幼教師是女性所擔任，把幼教師的專業定位與母職做緊密的連結，保育與照護在幼兒教育佔了園所教師很重要的角色 (Kim & Reifel, 2010)。本研究受訪老師發生親師衝突，特別是對孩子照顧有疏失時，老師的第一步是自我檢討與自責不安。帶班十幾年的敏老師在今年教學時，遇到一位家長因為未事前交代好，所以就如往例讓孩子坐娃娃車回家，導致家長來學校接不到孩子，並把他的不滿抱怨出來，敏老師一開始很清楚家長是無理取鬧，但想要釐清這之間的責任時，她反而出現一種自責不安的聲音：「是不是我真的把他帶的不好？我開始有點退縮的感覺」(GB-065)。珍老師剛踏入幼教領域時，因為一個幼兒受傷未能判斷其嚴重性，而是自行包紮，事後家長帶回去後處理，這件事對她打擊很大，「好長一段時間我覺得愧疚這個孩子，我沒有處理好，讓孩子這樣子痛」(GB-021)。即使不是自己的過失而是被家長誤會，雯老師認為自己還是會道歉，「道歉的原因不是因為我做錯什麼事，而是我沒有先把事情講清楚」(GB-025)。這種面對過失，自我檢討的順從態度，除了與幼教師處於職場權力結構的底層，長期接受園方與社會訓練有關，另一個重要因素是身為女性，從事育兒照顧的工作，更強化她們需要照顧他人的感受，維持關係的和諧。

(二) 事件發生不具敘說與解釋機會

遇到家長直接提出質疑與責備，一般園所的作法為了緩和家長的情緒，會先道歉，服務於私立托兒所 21 年的容主任「但是我們道歉不是說老師錯，我們會說啊不好意思，那媽媽這件事情我們並不清楚，如果老師當場在的話我們會幫你轉接老師」(容主任 GA-008)。玫老師初任教時，兩個老師要照顧十幾個幼兒，其中還有一歲、兩歲多的，有一次正在低頭準備午餐，一個女生被幼兒抓到臉，家長非常不諒解要告她，雖然經過多次道歉才化解，在自責之餘仍然會想：「為什麼家長沒有辦法去體諒老師的辛苦，也不接受老師的說明，老師真的沒有解釋的機會嗎？」(GC-039)這種被剝奪的敘說權力，正是親師衝突中的性別意涵，也是女性主義所關注的正義社會之核心。

(三) 親師在價值意圖上的差異

根據陳玉玫(2010)的研究，華人社會父母和老師的期望存有異同，最大差異反映在「望子成龍、望女成鳳」的父權價值觀仍深深影響著家長。雯老師一年前帶了一個幼兒，「剛來我們班很

不適應，每天都哭鬧，...，家長就寫聯絡簿說，老師我的小孩已經到你班上讀一個月，為什麼數字都不會？那我心裡的想法是，他每天來都還在哭，...，如何能夠學會」(GB-039)，後來的衝突也是在家長前後矛盾的要求讓老師不知所從，最後以轉班來處理，但雯老師覺得「自己對他付出這麼多，...，家長不感謝反而指責，真的打擊很大」(GB-041)。玉老師也看到「家長在想要尊重孩子卻無方法，反而變成是溺愛孩子，於是無法要求孩子就反過來要求老師」(GC-105)。親師間對立的本質與緊張關係，常常是一種父權價值觀的干擾，家長的位置如同男主人，要求著身為女性的幼教師，完成教養的職責，卻忽略女性思維中關懷與情感的表達，而這卻是幼兒人格成長中的核心要素。

(四) 照顧各方卻無人體貼教師

在受訪老師處理親師衝突的場景裡，深知不能傷害幼兒，所以不管結果如何，都還是以平常心來帶孩子；另一方面，身為雇主的園方千叮嚀老師不能得罪家長，於是我們看到了幼教師照顧了各方的需要，卻無人挺身而出來體貼照顧老師的挫折。晴老師初任教時一人帶了 56 個學生，因為帶領部分幼兒表演畢業典禮活動，無法照顧其他幼兒，後來被家長質疑，「整個事件的發展，學校說實在也沒有出面幫我處理」(GB-098)。隨著工作經歷，受訪老師遇到親師衝突，「大概都是自我調適或找學校老師聊一下來緩和自己的情緒」(敏老師 GB-066)。如果過程中的傷害性太大無法承受時，老師就會離職或換園所。

在園方與家長所建構的親師衝突脈絡下，老師其實是「緘默」(silence)的，很難有自己論述的空間與對話的平台，我們看到幼教老師的女性身份被巧妙安置在被壓迫者的位置，吸納了親師本質的對立性，並努力在這個擠壓的空間裡安身立命，為幼兒教育盡一份照顧的心力。從某一個角度而言，在各級教育階段中，幼教職場是最能充份營造關懷氣氛，利於幼兒成長的，如本研究受訪者敏、珍、雯、玫、玉和晴老師等，時時注意幼兒的需求，照顧家長與園方的感受，並維持人際互動和關係和諧，這和當代女性主義教育學者 Nel Noddings 所提倡的關懷倫理學 (care ethics, Noddings, 1992)，主張「關懷」是人類存在的核心精神相呼應。然而關懷倫理的實踐更重視的是團體內部每一個成員間的正義與關懷，和目前幼兒園所中幼教師處於關係權力結構中的最底層，以犧牲、自責和自我檢討來行使對幼兒和家長的照顧責任有很大的差異，似乎幼教人員非常樂於表達關懷與照顧，但這些關懷照顧中卻隱含著委屈、緘默與不被重視，如何能從女性關懷的角度，照顧幼教職場中的重要主體—女性幼教人員，幫助她們覺察自己在權力結構中的弱勢與邊緣化，轉而在幼兒保育與教育工作中，強化專業增能與主體性，營造一個平權的親師關係，以落實教育情境中對每一份子具正義性的關懷倫理學。

四、化解親師衝突的互動願景

(一) 家長與教師是教育的合夥人

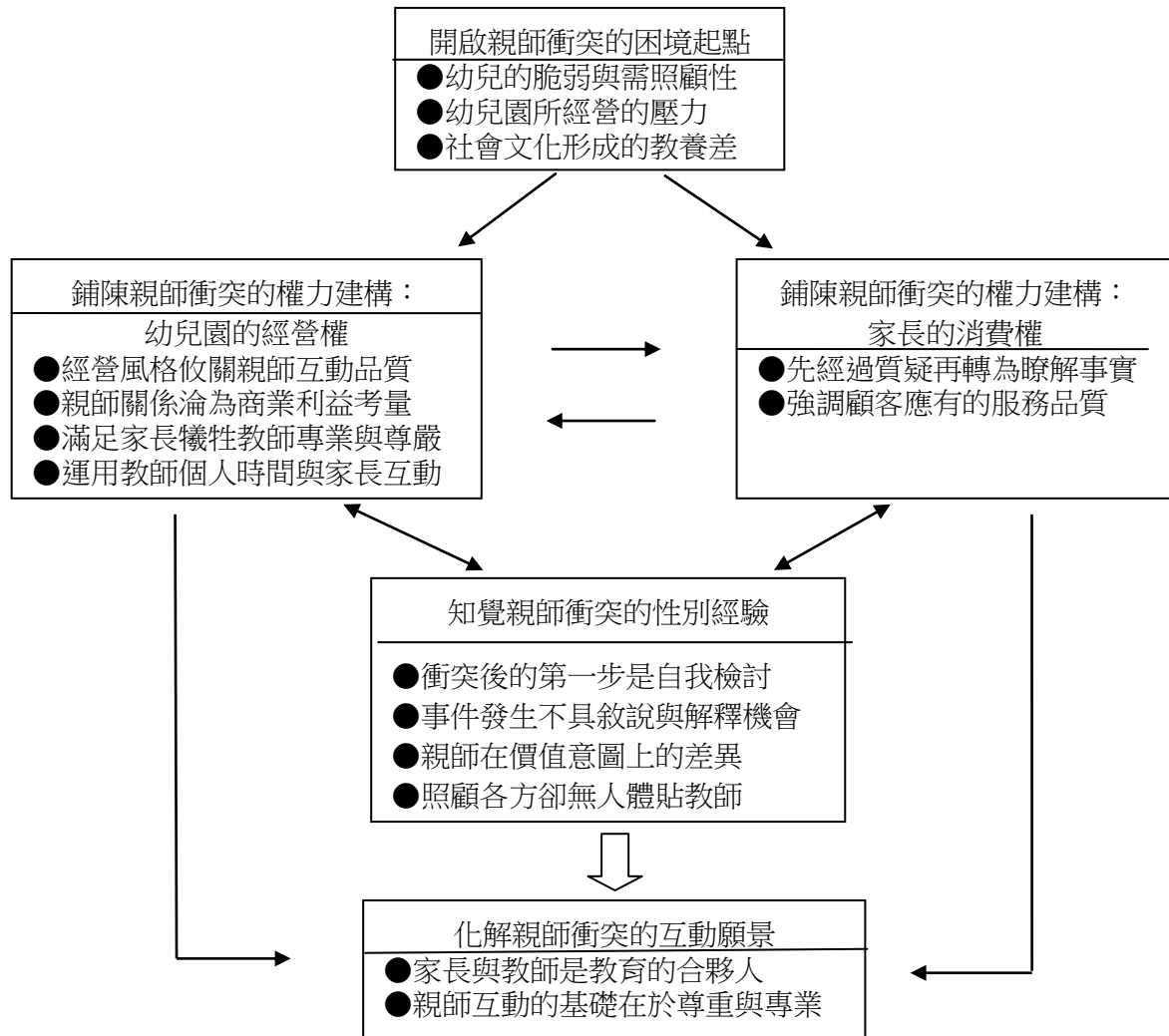
本研究在探究親師衝突的本質時，另一方面也欲瞭解親師互動是否有合作對等的機會，訪談至此，受訪老師均表達親師、園所三方是可以合作平等的，其意義在提升幼兒受教權與教育品質。

雅老師心目中的圖像是：「我們跟家長是教育的合夥人，孩子站中間，我們牽著他的手往前走。」(GC-061)。換言之，親師間有其衝突與對立，但仍需要合作與對話來化解，珍老師服務園所的作法是善用家長的長才，並多次鼓勵家長參與教育現場，增進親師正向互動：「我們一直都很努力邀請家長進來，這一次是邀請家長參加端午節活動，把表演話劇『白蛇傳』直接留給家長，...，在過程中增進了家長跟老師之間、跟學校之間的情感」(GB-104)。秀園長一直以來都以和家長互動良好聞名，談到自己的經營策略時，認為家長雖然是我們服務的對象，但是我們是以誠心來建立夥伴關係，兩者共同經營幼兒教育的品質，所以是互利而非競爭的，「我把家長視為朋友、也視為合夥人，這個事業對雙方均有利益，所以我真誠關心孩子、關心家長，關心他們整個家庭」(GA-126)。

(二) 親師互動的基礎在於尊重與專業

要建立良好的親師互動，需回歸到幼教品質這一命題，所以親師互動的基礎在於尊重與專業。琪老師的園長原先是以企業化的經營模式，所以文宣廣告印製非常多，「後來她自己開始進修了，發現做這些廣告其實沒有用而且是多花錢，所以決定把錢拿來做為老師素質的提升，辦親師講座」(GB-058)。佳所長非常重視身為經營者在參與親師互動上的重要角色：「我們老師雖然是第一線跟家長溝通的，但平常我和主管們三不五時跟家長也會做一個溝通，當老師跟家長有衝突，就主動瞭解，...支持我們的老師，...也主動協調」(GA-062)。容主任經營的是家族企業幼兒園所，在每一學期的親師座談是鼓勵老師營造尊重與專業氣氛，並積極承擔親師互動的責任：「我們怎麼去教育家長，那是循序漸進的，剛開始新生家長座談，再來是家長聯誼，透過各種方式，促進親師關係，遇到孩子不適當行為比較多，就會邀請他來參加八次的情緒課程，...，提升他們教養的功能」(GA-081)。

本研究進一步將結果整理如下圖一：幼兒園親師衝突脈絡圖，得知親師衝突的困境起點在於幼兒的脆弱需照顧、園方經營壓力與社會文化形成的教養差異；在親師的權力建構與性別圖像中，親師不對等強化互動困難，唯有建立在專業的合夥關係上，方能營造高品質的幼教功能。



圖一：幼兒園親師衝突脈絡圖

伍、結論與建議

本研究一方面論述親師本質的不對等，並探究在建構此不對等關係中，園方、家長與社會所扮演的角色，目的是對過去研究將親師衝突置於人際溝通的私領域空間，提出辯證與反思，以期將親師衝突的議題置於更完整的社會脈絡來思維，並深入其中性別與權力意涵；另一方面，本研究也思考如何協助親師間的對等，關注教育中關愛與合作的核心議題。根據本研究發現：

一、從親師衝突的背景、脈絡與結構性來看，親師互動都不能簡化為人際溝通議題，而需提升至性別與權力的壓迫經驗。因為幼教師的身份與女性照顧者緊密連結，加上園方與家長之間的商業契約關係，是以親師衝突時的考量是家長第一、幼兒次之、園方第三之權力結構的安置。老師在其中的專業與尊嚴被模糊，無法有一個對等的敘說空間，其性別的「緘默性」與「受壓迫性」值得被關注與發聲。

二、親師衝突議題的解決要建構的是一個平等對話、合作互惠的教育環境，只探討人際溝通技巧與親師因應策略，將剝奪家長參與教育，成為教育合夥人的機會，也忽略幼兒園方正面積極的經營角色，當學校與家庭的關係淪為商業利益的考量，付出的代價是矮化幼教的專業、漠視幼教品質的提升，故專業與尊重始為親師互動的基礎。

根據本研究結果，建議未來在建構親師互動或家長參與學校事務的模式上，可邀請親師與園所三方共同成立一個行動實踐的成長團隊，依據家長、幼兒和老師的需求，規畫各種類別的親職成長活動，提供有利於親師對話討論的空間場合，共同為親師合作的成長與互惠而努力。

參考文獻

- 尹弘飈 (2008)。課程改革中教師的情緒地景。 *Education Journal*, 36(1), 23-51。
- 江文慈 (2004)。國小教師的情緒勞動的內涵與心理歷程分析。(國科會專題研究成果報告編號：NSC-93-2413-H-128-002)。台北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 吳璧如 (2001)。家長參與學校教育之性別議題研究 (I)。(國科會專題研究成果報告編號：NSC-90-2413-H-018-018)。
- 李宜穎 (2006)。親師衝突對私立幼兒園教師教學情緒及教學承諾之影響。未出版之碩士論文，銘傳大學，台北。
- 孫嫚薇 (2004)。我們不是顧嬰仔的查某人--教保人員的生命敘說。未出版之碩士論文，樹德科技大學，高雄。
- 教育部 (2011)。中華民國教育統計。台北：教育部。線上檢索日期：2011年10月31日。網址：http://www.edu.tw/statistics/publication.aspx?publication_sn=1734
- 梁金都 (2009)。國小校長的情緒地圖：以校長和主任互動為例。 *教育理論與實踐學刊*, 20, 39-71。
- 劉慈惠 (2000)。幼稚園老師和家長對彼此合作關係及幼兒發展之期望的連續性研究 (I)。(國科會專題研究成果報告編號：NSC89-2413-H-134-011-F22)。台北：中華民國行政院國家科學委員會。
- 陳玉玫 (2010)。親師互動之教師情緒地理探究。 *屏東教育大學學報-教育類*, 35, 231-262。
- 蔡曉玲 (1999)。幼兒園中親師互動之探討研究--多元文化下的思考。未出版之碩士論文，中國文化大學，台北。
- 蔡瓊婷 (2003)。國民小學親師衝突之研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學，屏東。
- 戴文青 (2005)。從深層結構論台灣幼兒園教師專業認同轉化的可能性。 *臺南大學學報-教育類*, 39 (2), 19-42。
- Chen, H. J., & Wang, Y. H. (2011). Emotional geographies of teacher-parent relations: Three teachers' perceptions in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 12, 185-195
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frieman, B. B., & Berkeley, T. R. (2002). Encouraging fathers to participate in the school experiences of young children: The teacher's role. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 209-213.
- Gelfer, J. L. (1991). Teacher-parent partnerships: enhancing communications. *Childhood Education*, 67(3), 164-167.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotional: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*. 103(6),

1056-1080.

Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, **35**, 503–527.

Hedges, H., & Gibbs, C. J. (2005). Preparation for teacher-parent partnerships: A practical experience with a family. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, **26**(2), 115-126.

Katz, L. G. (2000). **Parention and teaching in perspective**. Paper presented at the Parent Child 2000 Conference (London, England, April 11-14, 2000). Retrieved September 15, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED439835.pdf>

Kim, M., & Reifel, S. (2010). Child care teaching as women's work: Reflections on experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, **24**, 229–247.

Knopf, H. T., & Swick, K. J. (2007). How parents feel about their child's teacher/school: Implications for early childhood professionals. *Early Childhood Education Journal*, **34**(4), 291-296.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent Interactions. *Teaching and Teacher Education*, **16**, 843-860.

Lawson, M. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, **38**(1), 77-133.

Mallon, R. (2008). **Naturalistic Approaches to Social Construction**. Paper published at Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved January 20, 2012, from <http://plato.stanford.edu/entries/social-construction-naturalistic/>.

Nelson, J. A. (2001). **Why are early education and care wages so low? A critical guide to common explanations**. New York: Foundation for Child Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453944)

Noddings, N. (1992). **The challenge to care in schools: An alternative approach to Education**. New York: Teachers College Press.

Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal Psychology*, **87**, 663-683.

Read, D. & Ball, S. (1997). Spoilt for choice: the working class and educational markets. *Oxford Review of Education*, **23**, 89-102.

Tsai, E., Fung, L., & Chow, L. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal*, **7**(3), 364-370.

Uludag, A. (2008). Elementary pre-service teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, **24**, 807-817

Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships: The swarming of disciplinary mechanism? *British Educational Research Journal*, **23**(3), 361-378.

An analysis of gender and power at parent-teacher conflicts in kindergarten

Jen-Mei Wu

Assistant Professor

The Department of Early Childhood Care and Education
Central Taiwan University of Science and Technology

Abstract

In Taiwan, early childhood educations not only have the problems of communication between parents and teachers but also have to gender and power be concerned about. The purpose of this study was to explore the issue of gender and power conflict between parents and teachers in kindergarten. The research methods applied focus three groups interview approaches to collect the data of parent-teacher conflict. Eleven teachers and six principals of kindergartens were interviewed. This research made a contribution to the understanding of parent-teacher conflicts that confront teachers who were attempting to improve the knowledge of parent-teacher interaction.

Key words: gender, power, kindergarten, parent-teacher conflict