

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒 教師「找尋」與「轉化」的故事

張純子

國立中正大學教育學研究所博士生

摘 要

本研究係經由一位實際參與教學的男性幼兒教師的同意得以進行敘說探究，以訪談作為主要搜集資料方法，並輔以觀察、文件分析等策略，進而整理與分析，前後達八個月的時間。深入訪談聆聽他敘說成為幼兒教師過程，以及在教學實踐場域的故事；從故事中探討男老師專業認同，瞭解認同形成和改變的學習歷程。

在這些敘說中依據本研究目的與方法，吳齊老師的專業認同歷程粗略分成：(一) 幼教之路定向不明；(二) 踏上幼兒教師之路；(三) 幼兒教學實踐；(四) 未來展望。教師的敘說充滿豐富的認同「找尋」與「轉化」的內涵，分析教師的敘說可以理解形成教師專業認同改變的因素。本研究建議師資培育機構在培育師資培養準教師之際，即重視「少數族群」之主體性，提供與實務社群對話的空間，助長教師自我、專業、環境三者之間建構意義。

關鍵詞：男性幼兒教師、教師專業認同、敘說研究

壹、緒論

一、研究動機

近年來，有關教師專業發展研究指出，從「教師作為一個人」的觀點出發，以往重視教師專業描述和規約性的意義，現在則更加重視教師專業生命發展中的專業自我認同，不再將教師視為一個集體，而是以教師為獨特的個體，有其生命經驗、教育、教學的概念與價值體系，學者們開始重視教師的「聲音」與生活，並強調教師專業認同（周淑卿，2004；Evron, 2004；Hargreaves & Goodson, 1996；Goodson, 2000；Nias, 1989）。這樣的知識論轉向，使得有關教師專業研究方向，從「教師專業角色」轉而關心「教師專業認同」。

國內幼兒教師研究 1970 年代才起步，探究的主軸多強調「教師角色」所需具備的專業能力、知識內涵，試圖建立一些教師理想圖像（倪鳴香，2004）。回顧近十年幼兒教師研究整合分析、歸類，主要議題包括：教師職場心理因素探討、教保人員專業發展、教學信念及教學行為、師資培育與在職進修老師的反省性思考（王旭萍，2003；王施菊，2007；林志昇，2003；許惠茹，2002；陳兆慶，2001；黃意舒，1999；游秀美，2004；葉雅惠，2006），關於專業認同的研究至今仍付之闕如。

基於前述研究背景，鑒於以往將教師視為角色執行者的專業論述缺乏教師主體觀點，當我們在探討教師專業認同時，其強調將個體教師置於所處的脈絡下進行（Hargreaves & Goodson, 1996）。是以，教師職場文化中幼兒教師的「性別區隔」（Vogt, 2002），是否人們心中有一套預設文化腳本來看待教育行為，是否會牽動著教師的認同，他們如何扮演角色、看待教師一職，如何形塑專業認同的問題，都將是研究者關注的焦點。檢視國內相關探討男性幼兒教師研究發現（呂翠夏、顏辰嘉，2005；溫仕國，2007；陳兆慶，2001；劉姍蓁，2004），議題都只是關注男老師「性別角色」可能帶來的就業困境、工作生存和調適等問題，均未見其關注教師專業認同的研究方向。因此，本研究從幼教「男老師」觀點出發，探討教師專業認同，希冀透過實際教學場域研究參與者的生命敘說，能豐富呈現幼教現場實踐者的生活面貌。

國內外相關研究指出（溫仕國，2007；Farquhar, 1997），造成幼稚園沒有男老師的原因有：與幼兒性侵害有關聯之疑慮、社會對幼教老師之性別刻板印象、男老師可能被視為是同性戀或性向有問題；再者幼教現場普遍薪資太低、社會地位較低、缺乏升遷管道等社會制度與結構限制。談論相關研究發現之前，或許有人會說：「不用研究也猜得出來為什麼幼稚園沒有男老師！」無論如何「幼兒園缺乏男老師」之現象中外皆然，而且由來已久。

然而，讓研究者有更高研究動機所衍伸的問題：「是什麼原因讓這些少數的男老師仍然選擇留在幼教現場？」關注的焦點不再只是討論著「幼兒園現場為何沒有男老師」，而是轉向思索著這些男老師是如何面對與立足在這少數的處境。讓我們一起來聽聽一位男性幼教老師敘說什麼？做什麼？追求什麼？是什麼原因讓他願意留在幼兒園任教？在幼教工作中，他得到了哪些快樂？於是這一個又一個的問題構成研究動力。

從這樣的動機出發，本研究以吳齊（化名）男性幼教老師為例，敘說成為老師的歷程與教學實踐的故事，從敘說探討教師專業認同，了解教師認同形成的脈絡，以及導致可能改變的因素。近年來，不少教師研究文獻，可以發現不同領域教師因個人與場域的差異性而呈現多元面貌，特別是，幼兒教學場域的多元、彈性、非正規教育之特殊性質，情境脈絡更凸顯它的不確定性；亦即，將幼兒教師研究建立在經驗敘說上，結合教師故事與教師研究，成為教師思考研究上的另一扇門（Schwarz, 2001），研究者更欣喜為此一研究領域增添其豐富性。

二、研究目的

從以上研究背景與動機的說明，以一位男性幼兒教師為對象，進行生命史敘說研究，具體研究目的如下：

- （一）探討男性幼兒教師專業認同形成的脈絡。
- （二）瞭解形成男性幼兒教師專業認同改變的因素。
- （三）探索男性幼兒教師專業認同的轉化過程。

貳、文獻探討

一、教師的專業認同

（一）教師專業認同之意涵

認同是一種轉化（transformation）歷程，當教師考慮到自身的認同，首要考慮「我是誰？」的問題，自我知覺會影響教師觀點、策略與行動，而教師認同是個人賦予意義與決定之基礎（Korthagen, 2001）。隨著後現代與結構主義興起，從過去個人成形的結構觀點，轉移到理解個人就是有意圖地存在，強調再概念化自我來設定認同，根據不同的論述使人

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

們有多元的自我與多變的認同，這種流動的主體性型態，反映出多元意義，形塑中形成一種卓越能動性（agency）（Assaf, 2003; Varghese, Morgan & Johnson, 2005; Woods & Jefferey, 2002; Zembylas, 2003）。因此，這樣的趨勢突顯後現代觀點教師研究，關注認同是「成為一個什麼人的一種歷程」，如同傅柯強調個體主體性，需經過一個自我實踐歷程以形成一個主體（Tinning, 2004）。

承襲認同的概念，晚近 Newman（2000）的研究，促使我們必須重視個人的教育實踐和個人歷史之間的關係。因此，教師專業認同結合在教師個人認同之中，並可以從「我是怎樣的老師？」、「我對教學的信念是什麼？」、「在我的課堂中，我要和學生做什麼？」、「在學生/家長/行政人員眼中，我是怎樣的老師？」等問題中一窺教師專業認同。整體而言，可整合為幼教男老師自我概念、工作動機、工作覺知和未來展望等四個面向的探討與理解。

（二）教師專業認同形成的重要因素

教學是一門實踐科學與藝術，它必須不斷地累積經驗，在做中學以及反省才足以建構教師專業知識與實踐，而教學經驗會影響教師教學的熟練度與專業性（Beijaard, Verlop & Vermunt, 2000），這種專業度與熟練度的建立，影響著教師自我概念的發展。因此，教師認同研究已逐漸從個人層面，轉為探究個體與社會情境之間的磋商歷程，不管是身為教師或準教師，當他們在實務社群認同時，仍持續地涉入在教師歷程之中（Armstrong, 2004），一個人成為教師過程有其個人的自我認同、個人特質、專業準備、過去當學生之經驗都與歷史有著密切關係。

晚近的研究探究教師專業認同，必須說明教師個人過去歷史，也要與現在的教學場域，從初任教師開始可能面對的種種挑戰，才能發現如何影響個人學習成為一位老師，自教師的故事中發現其認同內涵，能分析教師認同的發展歷程與影響改變的因素（邱憶惠，2007；吳慎慎，2003；Assaf, 2003）。綜言之，探討男老師的故事包括在各種時空脈絡中個人、學習、學校、教室、同事的故事中，這些故事的敘說背後包含有教師解讀故事的意義，就是 Connelly 與 Clandinin（1999）所說「奉行的故事」，也提供教師專業認同的形成或改變的因素。

二、幼兒教師之相關論述

（一）教師即「母親」

早在未出現師資培育及未標榜教師為專業人員之前，一般認為，女性具有母性天職，養育、關懷、純真道德等特質，能夠恰如其分扮演教師角色（吳慎慎，2003；黃嘉莉，2000）。

Casey (1990) 指出，女人代表著「女性化」(feminine) 符碼，出現了「女性教師就是母親」表徵 (Casey, 1993)。因此，教師工作即使在「專業」位置上，女性仍然一再地被當作「母親」和「照顧者」。

無論國內外，從幼兒園到中小學教師皆以女性居多。人們對教師角色的刻板印象和專業認同之間產生聯結 (Britzman, 1991)，不自覺當中對教師的期待也落入性別刻板印象中 (Weber & Mitchell, 1996)。對此，學者提出辯證與質疑，教師職業性別化現象認為的母性關懷，應是教育明確而必要的元素 (Casey, 1990)；但是也不能簡化成，只是一種母親養育孩子的教養面向，如此可能落入控制教師性別的一種意識型態。

幼兒教師牽涉到專業知能，老師需依據他們的兒童發展與教育知識做無數重要的判斷與決定。根據林佩蓉 (1999) 研究發現，大眾認為幼教師角色的保母「保育」形象，重於「教育」形象，鑒於「教師似母親」(或保育者)，照顧幼小孩子被視為女性的工作，學前教育幾乎不見男老師的蹤跡，就連小學低年級也不常見到男老師的現象 (呂翠夏、顏辰嘉，2005)；如同陳佑任 (2002) 針對國小男性教師的一項訪談研究發現，受訪者認為男性在國小擔任教師一樣是不被社會認可的，這些當前教育呈現的性別化現象，無疑是關心師資養成，教師研究學者與實務工作者必須關照的課題。

(二) 幼兒教師「性別區隔」的職場文化

幼兒教師職業場域，有一套約定俗成的文化腳本對於何謂「幼兒教師」的概念，有時會預設或限制了教師如何扮演角色、如何看待教師一職、建構他們的專業認同 (Reynolds, 1996)。Cooper 與 Olson (1996) 研究指出，教師的文化腳本是由許多外在於教師本身的結構因素所集結而成的。因此，教職隱含的性別意識也牽動著教師的專業認同，讓性別不同的教師也以不同的眼光看待身為「教師」，即使教師的教育行為可能無太多的差異，可是他們詮釋自己的方式卻可能有明顯性別區隔 (Vogt, 2002)；相對地，也可能顯示在從事此工作的男老師，需要不斷地與自己的男性認同周旋與尋求妥協 (Skelton, 1991)。

根據 Sumsion (2000) 研究發現，就讀於幼教師資培育課程的男性就開始有心挑戰傳統的區分兩性的觀念，意圖促成將傳統上賦予兩性的特質與技巧濃縮成一體的中性。因此，一位男性幼兒教師，從師資培育到就業職場選擇了一個被認為更適合女性、低薪、低地位、動機有疑問的行業，男老師如何調適自己，知覺自我角色定位？身分認同？在社會互動中去建構專業認同。綜合上述論點，研究者認為在幼兒教學場域文化中，男老師面對的問題或許不只是「性別認同」問題，可能還要學習發展、挑戰並轉化既存的幼教師資女性化的形式，適時修正、平衡屬於單一種「幼兒教師」的論述。

三、幼兒教師專業認同的相關研究

國內教育研究專業認同尚處於萌芽階段，於任何階段教師都曾被關注，直接涉及男性幼兒教師專業認同的研究仍為罕見，有關專業認同對於幼兒教師相關研究，研究者則以對象、論述相關或相近的研究來進行探討。

吳慎慎（2003）探討四位小學教師敘說生命史，將專業認同連結其終身學習。劉玲君（2005）自傳式生命敘說，一位國小女性代課教師追尋專業認同的過程。這兩篇研究是以女性教師觀點出發，並未探討男性教師的看法。

周鳳美與宋佩芬（2005）、王儷靜與邱淑玟（2002）、孫志麟（2001）這三篇研究，以師院生或實習生的研究對象，雖同時包含男女研究參與者，但是對象並非教師，而是師院實習生或正式教師，並且後兩份研究在教師專業認同的定義上，是站在實證主義典範以及認同既定教師「角色」的立場，來處理教師專業認同課題。

陳兆慶（2001）報導一位台北地區男性幼兒教師的故事，剖析了男性幼教老師在職場中感受及面臨的種種困境。研究結果發現，男老師進行的課程決定時會被自我的課程信念、生活經驗、價值觀、教師角色的詮釋所影響。此為國內第一篇男性幼兒教師的研究，具有意義與價值，但是研究中分析的教育信念、課程與教學、生涯發展、人格特質等方面的分析較為廣泛，無法聚焦於一項層面探討，較無法清晰看到男老師如何從幼教工作中建構教學信念的脈絡與成長。

呂翠夏與顏辰嘉（2005）透過一位男老師的經驗與自省，試圖理解男老師在幼教職場的生存與調適。研究結果發現，男老師要生存並建構合適角色除必須接受專業訓練之外，還必須證明自己能力才能夠回應來自於家長、女性同事的質疑。這一篇研究對象，是一位公費男性老師，讓讀者無法看到其他無法進入幼教職場男老師求職受挫現象之真實生態，研究方向則只關注男老師進入幼教職場後的性別認同部分。

邱憶惠（2007）一位公幼女性老師之敘說探究，研究結果發現，自我認同、工作認同、與專業認同先後交織成幼兒教師認同，這三種認同有先後順序，但彼此相互連結，使得教師認同的內涵朝向專業持續發展的歷程。這篇研究主要是以女性教師觀點出發，並未探討男性教師的看法。

從以上研究發現與分析，研究者得到兩點研究方向：第一，對於教師專業認同的探討，融入於自我定位、實務工作、專業成長，有些資深教師甚至延伸發展終身學習等層面作為探討因素。第二，對於教師專業認同的研究，關注焦點不同於「角色」，要將教師放置於所處脈絡下進行，除了教師個人經驗層面與理念之外，社會角色期待、教職女性化現象、

學校文化、教室情境等，都可能影響教師專業認同，因它牽涉一個複雜、多面變動的意義體系 (Hargreaves & Goodson, 1996)。第三，建構教師認同故事或採取個人脈絡化生活史傳記方式可以幫助教師個人連結社會，作為自我認知與引導行動的架構與方法 (邱憶惠, 2007)。因此，本研究期望以不同脈絡教師的參與，來呈現幼教男老師的「聲音」、他的「專業認同」及形塑的因素，進而還希望可以像 Goodson (2000) 期待的，提供師資培育新洞見與關注點，進一步豐碩幼兒教師專業論述幫助教師專業發展。

參、研究過程與方法

至 1980 年代以後，本體論、知識論與方法論研究典範的轉向，從實證研究方式統計教師，轉而以質性研究傾聽教師的故事。本研究採用敘說探究作為研究方法，如同 Clandinin 與 Connelly (1998) 所言，探討教師知識的研究一方面是個人的，因為它們反映了個人生命史，一方面也是社會的，因其反映了教師所在的社會文化環境與脈絡。探究一位男性幼兒教師專業認同之建構歷程，藉由敘說故事經驗，促使教師有意圖省思其行動，建構其個人的經驗意義、社會脈絡、與特殊情境化，並意識到教師專業認同的意涵與未來發展的可能性。

研究參與者 1980 年出生，男性，嘉南區某師範學院幼兒教育學系，目前擔任南縣 SG 鎮立托兒所教師。選擇這一位參與者，剛開始的原因是「性別問題」所引發的動機，順利取得參與者的同意進入訪談後，於教學生涯歷經小學、實習幼稚園教師與正式教師求職與教學的履歷，顯示在這個教學場域的獨特性、及可能存在於不同教育環境的差異性，這場彼此互動與對話，透過吳齊老師（化名）敘說：

我算是比較另類的老師，除了性別跟一般老師不一樣，在教學各方面，並沒有幼教男老師的前輩，幼教老師的路是自己走出來的（訪 08.01.10-5）。

並藉由研究者省思札記持續修正，重要的是，必須謹守研究倫理與保密原則，批判與提問是省思札記的核心內容，以增加論文的可讀性。

為了獲得多元證據以能完整地理解研究主題，使用訪談法蒐集資料，共進行八次訪談，每次約 2~3 小時，選在參與者幼兒園工作地點，進行開放式訪談。研究期間研究者省思札記一直持續著，除釐清個人偏見，也做為訪談前提問與分析資料的參照，在文本中以註腳的方式呈現。

資料整理與分析分成兩方面來進行。首先，資料分析是將訪談內容轉譯成逐字稿，然

後去除不相關細節，以研究目的依敘說內容做主題「幼教行前之定向」、「幼兒教師之路」、「教育實踐」、「願景」四個面向分類。

第二，從初步分析所得的暫時性理論，作為下一次進入現場待答問題，就是除了事先計畫好訪談問題，尚增加這些衍生的疑問，所進而整理成訪談問題，並使用資料代號輔以整理、編碼，例如：訪 08.02.16-12，分別是日期年、月、日及流水號。為避免曲解參與者的觀點，邀請吳齊老師為每次完成的描述給予指正與校正，研究者也保留一份原始描述，作為吳齊老師敘說不斷的修改與擴充。

本個案研究中的有效性經由三角檢驗或使用多元覺知澄清意義，說明重複的觀察或解釋 (Stake, 1998)，其中「資料的三角交叉」以訪談方法來說，可以透過多次訪談以提供多種資料來源做檢驗 (王文科, 2000)。本研究透過多次訪談，反覆從個案不同的故事敘說中，尋找敘說的一致性，以及呈現敘說內容呈現的整體感 (Polkinghorne, 1988)。此外，解釋效度部分，本研究採用訪談逐字記錄，運用低推論字眼 (low inference descriptions)，直接引用個案使用的語言描述，讓讀者體會個案真正使用的語言、方言與個人的意義。

肆、研究結果與分析

吳齊是一位男性公立托兒所教師¹，回想誤闖幼教系的那段日子，

說起來很離譜耶，我是考上了大學，去參加學姊辦的迎新會時，才知道幼教系的「幼」教年齡層不是國小的孩子 (訪 08.01.10-2)。

畢業後，選擇進入國小實習，擔任國小代課教師兩年，之後轉往國小附幼實習，取得幼稚園教師資格，任職 BM 農會附設托兒所教師一年，目前擔任 SG 鎮立附設托兒所擔任大班老師，已有三年幼兒教師的教學經驗。

透過吳齊的敘說歷程，顯示社會互動持續性地發展出認同，因此為了呈現吳齊教師的專業認同在「找尋」和「轉化」兩個動態前後過程，以及個人經驗和社會文化在情境脈絡所交錯出的生活經驗與賦予教師專業認同的意義，本節將分成「幼教之路定向不明」、「踏上幼兒教師之路」、「教學實踐」、「未來展望」四個方面，呈現其形塑認同的歷程，並討論可能連結專業認同的因素。

¹目前各縣市的鄉鎮市立托兒所，主要依據『兒童福利法』暨各縣市『托兒所機構設立及管理辦法』之相關規定，辦理 2.5 歲以上至學齡前幼童收托業務。行政院於 94 年起全面凍結公立托兒所的保育員人事，採「一年一聘制」，本個案教師目前屬於約僱人員方式任用。

一、幼教之路定向不明

(一) 男性少數族群的自我認同

吳齊在一個不知情的狀況之下進入幼兒教育學系就讀，自己形容，「男生是非常少數的弱勢族群」²（訪 08.03.15-4），上了大學，才知道原本考慮就業出路問題，並非是當下的關鍵，如何在這個眾多女性為主的環境生存下來，才是當務之急。第一學期不習慣如何與女同學相處的兩個例子：

選課說明時，『姐妹們以上如果有不懂的可以舉手』，當下如果我真的聽不懂，可是我不知道該舉手還是不該，是不是只有姐妹不懂才能舉手？這時男生舉手是不是會被笑？心裡也會想我是兄弟又不是姐妹那我幹嘛舉手」。還有，曾經心情不好時，女同學來安慰時會說：「大家都是好姐妹呀！有什麼心事說出來，大家好幫你呀.....在那當時這話一聽心情就更差了（訪 08.03.15-6）。

很多類似這種經驗，雖然在剛上幼教系第一學期前半段造成很大不適應，當慢慢習慣成自然，與同學和學姐熟悉後，情況就有很大的改變，漸漸適應與認同這個團體，也體驗到男生，

物以稀為貴，大部分的同學和學姐，對我們這些男生真的很好也很照顧，其實也算真的是很幸福.....（訪 08.02.12-5）。

也因人數的關係，在求學時期的適應環境與認同歷程，對於後來進入同樣女多男少懸殊比例之幼教職業環境的適應，具有相當之助益。

(二) 不想當幼教老師

進入幼教系就讀之後，面對著親人、朋友對於「男性就讀幼教系的質疑」，讓吳齊開始對未來所要從事的幼教老師工作產生認同危機。回憶著：

長輩會說，幹嘛讀幼教系？讀那個可以做什麼？男同學趕快轉系啦.....教幼稚園小朋友是女生才會去做的工作！連學長也說，實習期間在幼稚園遇到一位女老師，三天兩頭就跑來說，男生不適合在幼稚園，男生應該去教國小，好煩喔.....（訪 08.02.12-3）。

吳齊調整自己的心理狀況，找出可以說服自己或他人同意的理由，就讀幼教系還

²當時全班有 44 位同學，只有 3 位男同學。

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

可以修國小教育學程，以後可以當國小老師³。對於，就讀幼兒教育學系課程，雖表示有興趣、投入，只是考量未來的出路，畢業後要當個國小老師。

接著，兩年 F 國小代課教師時間，並未能如願甄試上國小老師職缺，迫於現況，與家人商量：

與其當一個定位不明的流浪老師，倒不如回到自己可以勝任的那個部份……取得幼教老師合格證，以增加競爭力（訪 08.02.12-4）。

下了這個決定後，吳齊回到幼教場域，重新經過實習老師階段，成為一個合格的幼稚園教師。

二、踏上幼兒教師之路

（一）重新學習當個幼教老師

吳齊進入 FA 國小附設幼稚園，重新選擇進入幼教場域實習，於角色、心境、態度表現，已不是一位初任實習教師那樣地誠惶誠恐的情形：

剛出來實習是個全無經驗的新手，把自己當指導老師大一點的學生，與指導老師的相處，像長輩般尊重，相敬如賓，互動不算多。有 2 年教學經驗後的實習，會把自己定位是指導老師教學上的副手；互動上直來直往如平輩相處，互動非常頻繁，有時像朋友，有時像敵人，會花很多時間溝通彼此的歧見（訪 08.03.15-8）。

擔任附幼實習老師，從不適應到漸漸體驗與感受國小與幼兒發展階段的問題、家長應對種種問題的差異所在：

剛開始，我應該只是轉換不同的教學場域，並沒有去調整已經帶不同年齡的孩子，像小學生什麼都可以自己來，而幼稚園階段小孩子的照顧問題卻是最重要的責任。與家長應對也是，這兩階段的差異好大，國小家長面對老師心態上比較尊崇，幼稚園家長就不一樣了；不過有好有壞，好的部份是，幼教老師跟家長是比較接近，比較能夠站在共同的位置想，溝通會比較容易（訪 08.05.25-6）。

吳齊經歷角色的轉變，透過反思與理解，持續在幼教職場的教學生涯裡學習當一個幼教老師。

³當時全班有 44 位同學，都選擇修國小教育學程。

（二）被拒於幼教職場門外的求職際遇

具備國小及幼稚園雙認證的合格師資，擁有正規師範學院專業師資培訓的經歷，怎麼會面臨失業問題及一連串被拒於幼教職場門外的境遇。那一段時間曾經覺得人生灰暗無望⁴。前後總共應徵好多家園所，寄出的履歷表，如石沉大海，毫無音訊：

大部分得到的答覆都是，現在剛好沒有缺人，如果缺老師會通知你；或者說很抱歉，我們這裡沒有需要男生之類的話。讓我印象最深刻的一次，是去一家親戚介紹的私立幼兒園，我當天準備的資料「男園長」看也不看，連履歷表也沒有打開，就說我們不喜歡男老師，因為你是男生，我們不要聘用男生，幼稚園有很多事情男生是做不來的（訪 08.03.15-9）。

吳齊不願就此離開，便主動翻開教師教學檔案，介紹著國小、幼教老師雙合格證書以及實習教學經歷描述、簡介、專業成長證書等；園長卻無動於衷，還是一直表示，男性無法勝任為適合的幼教師。

這段進入幼教界的歷程，深刻感受幼教老師職業性別刻板印象竟是如此嚴重，遭受非常大的挫折，感覺非常生氣，「有種說不出到底我在氣什麼？氣社會的價值觀？師資培訓制度或者是……」（訪 08.03.15-10），一路走來，那一段時間心理面的失落、挫折、悲傷；還好有家人一路陪伴，支持他繼續堅持挺進幼教場域一股非常重要的力量。

（三）初嘗幼教專業認同的喜悅

經過半年求職，「BM 農會附設托兒所」原本提報代課教師缺額，他當天帶著資料進入農會詢問，直接上二樓面見行政總幹事，成為吳齊踏入幼教實務界之「恩人」：

我翻著教師教學檔案，訴說著教學經歷，告訴總幹事帶幼兒絕對不能只憑經驗、常識，幼兒教育是一門專業的知識，教育和照顧孩子必須要有專業理論做為背景或基礎，並不是生過幾個小孩的媽媽就可以教育好孩子；如此家長才能信服我們……（訪 08.04.26-2）。

⁴吳齊現在談到這裡，還語帶哽咽、覺得非常難過，那段求職時間，屢遭失敗的狀況，心裡無助抱怨地說，在學校的教授，怎麼從未把幼教求職現場，這種不聘用男老師的情形告訴我們，讓學生可以有心理準備……怎麼都不告訴我們這些阻礙或困難？都只是幫我們構築未來是一片美好的願景？對於吳齊肯願意與我分享這段記憶，真的很感謝，可以感覺他再一次跌入這個記憶的深淵，從他的身上，也讓身為師資培育者的我獲得一個很好的反思機會，我們平日的教學是否為學生所需要的？這個研究不也是教師自我專業認同的找尋嗎？（省思札記 08.03.16）

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

談完也看完資料之後，總幹事竟未有男老師的性別顧忌，告知錄取訊息，直接給予兩年正式教師聘約，這是第一次讓吳齊感受到幼教專業被認同的喜悅。回想當時，雖然有著徬徨複雜的情緒，「當時心中有一絲的不安，覺得到底是否能勝任？會不會令總幹事或學校失望？」(訪 08.04.26-5)，這是一段令人玩味又奇妙的生命經驗，也正是吳齊第一次肯定自我接受幼教師資培育的價值，帶著這份認同教育專業的信念跨步邁向幼教之路。

三、幼兒教學實踐

吳齊老師於幼兒教學實踐工作，與之互動的對象包括：幼兒、家長、同事等，內容包括，班級經營、環境規劃、課程設計與保育、親職教育。

(一)「感動課程」－萌發生命教育的意義

大學時期 Y 老師的「兒童文學」，讓人產生一種重新看待生命的感染力，吳齊立下心願，成為老師後要模仿她，為小朋友上那些會讓人感動的課程：

記得第一次上課，Y 老師在黑板上畫了兩顆大眼睛，問我們看到什麼？是要我們學習用一顆「柔軟的心」，看清所有的東西，在那股感染力底下，我學會將很多生活中許多感動用札記寫下來，讓人覺得生命有它存在的意義 (訪 08.02.12-7)。

剛開始採取固定時間實施「感動課程」，吳齊特地去找尋一系列坊間「品格教育」教材，每星期分享一個主題，例如：助人、孝順等等，找出一個口訣⁵：

上課互動過程，很在意孩子的反應，每上完一個單元時就會說：「小朋友你們知道嗎？這個故事告訴我們孝順的重要，知道嗎？來講一遍……孝順，要記起來。」現在想起來都覺得好笑，這種感覺只是淪為口號，孩子無法使用口語表達，小小的心靈怎麼會有感動？(訪 08.05.25-4)

後來，吳齊轉變教學方法，

要教導給孩子知道的東西，應該要自然而然融入其中，有次因為某位幼兒爸爸的事件，當成主題來談「爸爸的愛」後，發現孩子能表達出與爸爸生活中的過程、情感、想法 (訪 08.05.25-8)。

回想以前那樣特定去安排一些課程實在太矯情，好像故意一定要塞一些什麼給孩

⁵ 口訣的解釋以「幫助」為例：幫助是一件快樂的事。

子才對，運用孩子當下發生的特殊事件，蒐集資料來進行專題討論，讓他在感動課程裡萌發生命教育的意義。

（二）期許自我給予孩子兩倍的父愛

幼教領域經常被與「照顧小孩」畫上等號，傳統上認為男性幼教老師教幼小孩子缺乏耐心、溫暖，吳齊不認為幼教是女性才能做的工作，他做得自然而順手，這些應是身為教師應有的責任和專業態度：

我不會覺得因為是男老師就不能做好或特別適合做哪些事，應該不可以有這樣的情況發生，像面對年紀較小的孩子，家長有交代說這個孩子感冒無法順利吞嚥，吃飯的時候我就會幫他把飯用湯匙壓碎之後再餵，好讓孩子可以順利的吞下去（訪 08.01.10-3）。

幼教工作中釐清對於男老師隱而不露、心照不宣的性別價值觀，面對這些問題，建立自我教學觀點、專業自信和發展策略，挑戰職業性別刻板印象的同時，對於幼兒常規上立足在傳統父親的管教型態：

我所要求的規矩，不會有太多彈性，譬如說吃完飯之後要刷牙，小朋友沒帶牙膏，我會準備一條小朋友專用牙膏；小朋友吃點心，有些老師會覺得說你可吃可不吃，因為早上已經有吃早餐了，而我覺得可以給比較少，但是不能說都不要，沒有這個選擇……（訪 08.06.18-5）。

吳齊雖然未婚，但是他選擇了父親形象，揣摩自己父親角色可能有的行為，此教學方式結合了他溫暖、細心、原則性的管教型態，對於一些問題可以克服，並未形成教學阻礙，更重要的是吳齊清楚教師自我定位，敏銳地察覺問題和省思有效策略。

（三）對孩子的好，不能只用暗示性的

吳齊記得就讀師範學院時候，教授要同學們去訪問一位印象深刻的老師，他回憶著敘說這個難忘的求學經驗：

小學五、六年當班長，有一次帶同學去拔草，J老師請同學來叫我帶同學進教室，以為小朋友騙我而沒有理會，後來老師再叫同學來找我回教室後，老師非常生氣，認為我帶頭反抗他，他又踹、又踢，半蹲著向後退讓我跌坐在地上。事隔多年老師回憶說，當下不聽我的理由是，當初我各項成績很優秀，爸爸又是家長會長、校長也很照顧關心；他覺得我似乎仗著特殊身分又急於辯解，態度很不好，他只是警惕而已……用意卻是好的……但是沒有踹我？！（訪 08.02.12-8）

這段往事至今還是羅生門，吳齊成為老師後從中體會很多，認為老師的懲罰或教

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

導雖有其教育用意，但是對待小朋友的用意，「不能只用暗示性，孩子是不能體會的，否則就像我的這個陰影會一直跟著長大」（訪 08.03.15-7），若是責罵或處罰的話，會造成孩子心中不良的影響，儘量不要處罰，若要處罰前後要跟孩子說明原因，他會向孩子說：

你做錯這件事，讓老師很傷心，老師是愛你的，我們不要互相生氣，用意就是希望孩子不要留有情緒，減少直接的誤會讓孩子留下求學中的陰影（訪 08.04.26-7）。

（四）依個別的資質、進度、環境因素進行分組學習

國高中期間就讀私立學校六年，形容「那是一段不堪回首的求學生涯」（訪 08.03.15-2），讀書只為了升學，成績若未達到標準，處罰多寡以分數為考量。成為老師之後，看待孩子的學習狀況來自於：

一位教國文的 K 老師讓我印象非常深刻，他處罰方式是依每個學生程度而定，不用一般標準來要求每位同學成績，像：你原本只能考六十分，你退步了他才處罰；若是下次你進步了就會再更督促；反而以獎品鼓勵（訪 08.04.26-5）。

面對各個孩子的學習反應與進度，並非只是為了把全部的孩子，放在同一進度或目標，讓自己的教學很累，孩子也未必能有所收穫：

依照孩子個別的資質能力、進度採取分組教學，反應好的孩子不但可以成為輔導小老師，這些孩子也會安排自主學習的時間（訪 08.04.26-4）。

我待的鎮立托兒所，孩子程度落差很大，也不完全是本身資質問題，有些像隔代教養、外籍配偶或父母疏於照顧，老師只要多花點心思與時間還是可以帶出孩子的能力（訪 08.04.26-6）。

吳齊透過各種豐富有趣的活動來激發孩子學習潛能，小朋友可以輕鬆又愉快對學習感興趣，這是一種幼兒階段很好的學習方式：

我是一個很有彈性的老師，今天如果午餐比較早吃完，我會跟孩子玩一場丟枕頭遊戲。像講故事不一定要小朋友安靜，各種方法都做過，站著、坐在風琴，布偶、紙偶、面具、聲音、道具通通會派上用場。講過「好餓的毛毛蟲」故事，變化出數數、肢體、戲劇、飼養這些活動；有時候我們班會很得意的說，我們班有毛毛蟲，你們沒有耶……（訪 08.04.26-16）。

（五）專業知能運用，獲得家長認同

生存於幼教職場而言，獲取家長認同，選擇從最基本的幼兒教學與保育方面著手，

透過長時間來培養與幼兒、家長互動關係並展現成效：

剛帶幼稚園孩子時，覺得與家長的互動態度要比較親切，太急於要拉近與家長之間的關係，反而讓家長覺得不穩重的感覺，對我產生不信任。（訪 08.05.25-3）

吳齊認同幼教老師是“專業”，使用比喻，

老師與曾經帶過幾個孩子的婦女是不一樣的，一定要幾套唬人家的，像我是未婚，當我對提出對於孩子教導的理性建議與方法，必須有專業的展現（訪 08.02.12-1）。

才能讓家長信服，能讓家長覺得老師對於教育專業理論與幼兒行為問題的了解，才能讓家長安心：

大部分家長剛開始提出許多問題，你能與他探討越多，往後他就會越配合，因為他已經認同你的專業。例如：不處罰孩子的老師，要講出行為主義壞處，但要能說出並不是「放任孩子的行為」，而是以「人本教育」來替代規範孩子，進一步教化孩子（訪 08.05.25-7）。

吳齊認為，幫助解決與應付家長問題的重要工具，是大學時代的專業理論課程部分奠定的良好基礎，成為現在教學實踐中重要的一環。

（六）實習指導 H 老師－師生對待關係是平等的

FA 國小附幼 H 老師與幼兒互動關係對吳齊教學的影響，H 老師觀察到吳齊與幼兒互動之細微部分，提醒他每一次不管當下情緒如何，對待幼兒態度要一致：

H 老師告訴我，同一位小朋友對我拍屁股的動作，卻因為我的情緒而給予孩子不一樣反應，一次是很開心的跟他玩，另一次卻要孩子跟我道歉的嚴厲態度。而她跟小朋友互動部分做的很成功，也不會太刻意跟小朋友說我們是麻吉⁶啊！與小朋友的關係卻是緊密的，也不會讓小朋友在跟老師互動的情況下，認為孩子的身分是被成人欺壓的（訪 08.06.18-8）。

（七）很像「老師的導師」－L 所長

吳齊在「SG 鎮立托兒所」前後共遇到兩位所長。第一位 L 男性所長⁷，「L 所長很像老師的導師」（訪 08.05.25-2），每個星期三開完會後，講一些期許、鼓勵的話，老師們都公認 L 所長有領導者風範，吳齊敘說影響的教學實踐：

如果你去光顧一家平價商店，結果這家店讓你賓至如歸，甚至物超所值的

⁶（台語）好朋友的意思。

⁷L 所長在吳齊進來的一年半後退休。

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

感覺，你會很意外，但會覺得很好。那麼，如果你進去一家店態度不佳東西又不好，難道會覺得一般的都是這樣嗎？這可以好好思考？一個老師，如果沒有提高對自己的標準，會覺得反正大家都這樣呀，不能認為反正公立托兒所沒有教什麼是很正常的，反倒是要更要求自己教學上求精進……（訪 08.06.18-3）。

L 所長會把一些對內對外的活動先組織過，依每位老師的專長負責，而不會讓每次活動都勞師動眾，比較不會讓老師們增加很多教學以外的負擔，我從他身上學習像領導一個班級，孩子們需要什麼，要先替他們想好，或怎麼規劃與組織好來教給孩子（訪 08.06.18-4）。

L 所長的言行，他進一步思索自己，想要追求更好、如果可能、有領導能力；能像 L 所長那樣鼓勵大家，進一步追求願景。

（八）反思認知不足，組織教師成長團體

五年教學經驗，回顧在 BM 農會托兒所是初任老師與 SG 鎮立托兒所這一段時間與同事們相處，深受特別關愛與指導，從他們身上學習反思與警惕⁸：

現在這裡已經有了 3 年的幼教資歷，認為面對幼教教學已經沒有問題；但是，有時我還是會有不懂的地方想要問，還有很多需要學習的，好像……有些建議已經沒辦法滿足我……（訪 08.07.13-2）。

吳齊為了精進教學，結合一群教育夥伴，每月透過聚會方式獲得專業成長：

當初這個發起人是我，聚集一群互相往來的經驗教師（6~7 位國小、幼教老師），都是透過一些研習機會認識的老師或者以前的同事，每月舉辦一次聚餐，趁這個時間跟他們討論、請教，後來發現有些議題……會在下次聚餐之前先 e-mail 給大家，形成可以共同討論的話題，老師們也會事前找資料，進行快半年了，大家覺得……收穫很多，這好像是……哈……，『三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮的好方法！』（訪 08.07.13-4）。

四、未來的展望

吳齊踏上幼教老師之路，有許許多多的經歷，甚至在大學時期剛修業完成，幼教

⁸ 感受吳齊即使面對幼教教學已經遊刃有餘，仍清楚自己需要學習之處仍很多，他總是從旁人身上來省思自己，而其他老師宛如是他的各種「現形鏡」，談到這裡，讓研究者自己也有機會來反思與警惕自己。（省思札記 08.07.14）

老師這份工作並不是原來的生涯規劃：

若是沒有經過謀職幼教工作那…曲折的階段，可能無法感受這一路走來到現在所得到的成長與樂趣。現在，不只是我敢跟人家介紹我是幼稚園老師，連我的爸媽也都能很自然地介紹，我是教幼稚園小朋友的老師，教的不錯耶（訪 08.07.13-7）！

這份信心來自於他清楚地知道自己選擇這份生涯的動機，並且努力不懈地追求專業的表現，因而受到同事與家長的肯定與認同。當初任教師時會比較在意孩子的學習、行為的效果，「現在回想起來孩子壓力應該比較大」（訪 08.06.18-2），很在意孩子幼小銜接的學習成效，會變化不同的學習方式來應驗孩子有效的學習方式；認為學習環境的變化，可以為孩子帶來不同的學習效果，所以一有專業研習、教學觀摩就會踴躍參加。

現在，幼教生涯第四年起，自覺投入在參加幼教專業研習的精力逐漸降低，反而比較會想到自己以後的發展，為自己以後的生涯想一個穩定的出路，像轉換跑道之類的規劃，思索著必須重新在新的學習領域上精進：

那時候還在猶豫不定，到底要不要把幼教當成事業規劃，L 所長建議後，擬出成為「所長」目標，申請托兒所主管培訓班課程⁹，希望為幼領域打開另一條出路，想著以後……有機會走行政路線，如果有幸可以當所長的話，對我而言可說是一種「自我實現」（訪 08.07.13-10）。

但是，父母親覺得這份工作，雖然可以給吳齊很多快樂和成長，以後有機會可以晉升當園長；但是，這只是個可能的期待而已，會不會成真，都還是個未知？

爸媽認為我是個男生，職業定向還是必須往穩定的路走，也建議我不妨邊考慮朝公職的方向努力，有答應要準備，但是我知道我想要的是什麼¹⁰（訪 08.08.24-5）……

因此，除了在幼稚園上班時間之外，一方面也準備公職考試，這樣規劃著，一方面朝著自己成為幼兒園園長的理想邁進¹¹：

⁹ 托兒所主管培訓課程，為期七個月，每星期六、日上課兩天。

¹⁰ 吳齊敘說這一段話的表情和語調，剛開始充滿著自信，但漸漸轉趨微弱，呈現著對未來充滿著不確定感時，嘆了好長一口氣。

¹¹ 這是一個身為基層幼教男老師最真實的心聲，或許有人會認為這是抱持著「騎驢找馬」的態度，有違專業認同之觀點，但是吳齊在從事幼教工作以後的自我和工作認同連結而形成的專業認同，已顯現於對幼教職業的承諾或謹守工作倫理與道德上，或許他這種「進可攻退可守」的態度是一種個人無力捍衛與抵抗這個教育制度對於幼兒教育專業的認同，但這並不表示他未能

算是一方面必須要讓父母安心，目前也只能先這樣了，至少才不會對未來產生困惑與茫然，真的好感謝父母親這一路陪我走過那最辛苦的日子。也希望在目前自己有限的空間與位置，別忘了要隨時充實自己的專業技能或第二專長，當作是為自己留條後路（訪 08.08.24-6）。

伍、綜合分析與討論

教師專業認同，簡要地說，是教師對自己身為教師具有的意義之整體看法（Kelchtermans, 2000）。從吳齊這些敘說，看到他的自我描述如何成為一個幼教老師，對幼教工作的評價，工作動機，知覺和對教師工作的展望；也看到他在教育實踐中，對教學、幼兒、家長、同事及對教育想法與觀感。這些訊息可以說明對於自己作為幼教老師的整體看法，也讓我們一探他對自身教師的認同。

一、吳齊老師專業認同形成的脈絡

從吳齊的敘說，導致幼教之路定位不明的起因是缺乏資訊、懵懂無知，後來因為家人得知可以兼修國小教育學程，覺得這是一個更好的選擇，而放棄轉系或重考。求學期間除了家人的期待、同儕互動、社會評價各方面對於幼教老師的評價不高，自我認知是一個男性，無論從社會、家庭角度來看，都認為當個國小老師較合適，對於幼教老師想法與以上因素，可說是吳齊的負面認同。

國小教師選擇國小實習，當了兩年不穩定的代課老師，才決定轉往幼教嘗試，擺脫流浪教師之名。轉任幼教男老師那一段黑暗的日子，挫折感很重，那種難過情緒又找不到人可以訴說。吳齊老師敘說這一段日子到多年後的現在，已經可以明確向父母與親友表達喜歡幼教工作，並能從中找到自信與快樂，他們便認同並支持自己的決定。

吳齊的敘說告訴我們，他從不想當幼教老師到找到其中的意義，其自我演化發展歷程（Kegan, 2000），說明了自我認同與專業認同是有關係的。然而，教師認同隨著時間的歷程不斷形塑與再塑，在多元認同之間進行磋商是教師認同建構的必要部份（Lu, 2005）。因此，教師認同發展的探究，如同 Armstrong（2004）所指，是由個體與社會

發展出教師專業認同；這何嘗不是一種教師專業認同的個別特殊性。（省思札記 08.08.25）

情境之間的協商歷程而來的。

二、吳齊老師專業認同歷程改變的因素

首先，工作動機，教師知覺以及教師工作評價都是教師認同的重要內涵（Kelchtermans, 2000）。首先從吳齊成為一位幼教老師的歷程，當幼教老師一直不是他的志向，後來無法成為一位正式國小教師之時，考慮的是「需要有一份穩定的工作」。從吳齊老師的敘說看來，當幼教老師的動機，剛開始是因應外在保健因素，為了生活所需。但是，細看他雖四處求職碰壁困境之下，仍然不放棄認真尋找幼教老師一職的可能性。在擔任教學工作，與幼兒、家長、同事互動，每一個場域都展現他的成就動機，往返之間思考著自己作為一位幼教老師的意義所在；成為他連結教師認同的因素。

其次，吳齊認同和轉化的因素有一些重要的他人和事件。父母親期望和求學時期給他正面和負面的認同之外，師院求學期間 Y 老師，實習階段遇到 H 老師和 L 所長，都對他如何看待教育有很大影響。經過幾年教學生涯之後，自覺從同事互動中難以得到精進的力量，於是便組織校外教師成長團體，發現把教學知識技能藉由公開與分享，讓教學增添了更多可能性，同時也找到「幼兒教師」的意義，找到規劃下一階段的願景；追求自我實現的可能性。

第三部份，吳齊在教學實踐場域所遇到人與事。實施「感動課程」，從設定特定目標，孩子學習進度、環境公平因素，教室中扮演的父職角色都是認同和認同改變的因素。從他的敘說中，發現「感動」不能淪為口號，孩子的學習是無所不在的隨機教育，才能體會每位幼兒的適性發展；幼兒與家長給予的回饋，讓吳齊得到更充分的信任與自主且樂在工作。

從以上分析，吳齊認同的連結似乎集中在重要他人的影響，涵蓋中學到大學老師與實習輔導老師，同時也說明包括當學生的經驗，專業時期的經驗與幼兒和家長互動。因此，吳齊的教師認同受到專業準備/專業實踐經驗，當學生的經驗，及重要他人/事件的連結。此外，個人特質和自我認同也是吳齊認同的因素。他是個自信、樂於溝通、勇於發表，有彈性的人，上課時候

聲音非常大，上課時候會故意小聲到後來越講越大聲，我的笑點很低是一個很愛笑的人；我教的小朋友也會很愛笑（訪 08.01.10-6）。

工作剛好是興趣，能夠樂在其中「覺得上班像在度假」（訪 08.08.24-7）。

三、吳齊老師的專業認同

形塑教師的專業認同是一項艱鉅挑戰，必須清楚知道「我是怎麼樣的一位老師」，才能時時刻刻推動自己朝向「我要成為什麼樣的老師」之意向前進。吳齊從建構自我意象去探索幼教工作的專業認同，在「找尋」與「轉化」這兩種動態，進行個人和社會情境脈絡交織的生活經驗與教師認同的意義。

（一）不同的認同中，衝突，連結，重組、轉換的學習

求學到職前這些老師角色認同對吳齊成為一位老師，是具有影響的。從這些角色楷模去發展自己的教師信念、知識，學習如何當老師。例如，國小老師的體罰到目前都留給吳齊痛苦回憶，成為老師後從 J 老師的體罰教導得到啟示，對孩子的用意不能只用暗示性，孩子是無法體會，否則體罰的陰影將跟隨孩子長大。

至於國中「升學導向」的學習，分數做為處罰多寡的標準，教國文的 K 老師是依每位學生程度而定，做為要求同學的成績標準。吳齊依照幼兒能力、進度、環境等因素，採取分組教學來實踐「不放棄任何一個孩子」的教育理念。

師院學習期間 Y 老師的課程引導，要他們學習用一顆柔軟的心來看待生活事物，覺得生命更有意義，當時即立下志向，成為老師以後「要模仿她」。

吳齊連結從前當學生經驗成為一個老師的學習歷程，以多個老師作為參照對象，在不同的認同因素中，去連結、重組到轉換來形容自己的認同。如同 Holt-Reynolds (1991) 研究發現，吳齊在當學生的經驗是形成教師自我認同的主要因素。然而，吳齊在教學和帶領幼兒的敘說，強調與孩子的對等、尊重、規矩的經驗中透過自我連結，重組，運轉，一次再一次找到平衡點 (Kegan, 1982)，從辯證中確定了行動的關聯和意義。

（二）從性別角色認同中建構與定位

由於照顧幼小孩子向來被視為是女性的工作，從事此工作的男性需要不斷地與自己的男性認同周旋與尋求妥協，吳齊老師對於自我身分的定位，其中的性別角色認同，和對社會系統的運作同等重要 (Skelton, 2003)。吳齊自進入師院幼教系，即開始身處女性同學陣營，成為男性幼教老師，必須不斷地衡量自己和其他人女性同事之不同與相同之處，無時調整和重新建自己男性身分的認同，界定自己符合男性特質的程度。

吳齊的敘說，以一個未婚男性去揣摩父親角色可能有的行為，大部分時候會營造一個輕鬆的學習環境。國內外研究發現，呂翠夏與顏嘉辰 (2005) 探討一位公立男性幼稚園教師，以及 Rodriguez (1997) 調查 20 位男性幼教老師，大多覺得自己溫柔父

親形象的想法是一致。然而，吳齊對於父親角色的認定，畢竟未婚，也沒有自己的孩子，部分當然是學習自己的爸爸，展現一種男性認同是在管教孩子上表現的權威和權力，反映嚴格、控制等男性特徵（Francis & Skelton, 2001）。

Connell（1987）認為性別（gender）是多元的，男性化與女性化都不是反映單一行為。所有的不同是在該性別中的彈性與改變，由個人建構歷程而發展出不同策略（Francis, 2000）。研究者發現，吳齊採取的因應策略依照幼兒的個別差異來選擇因應，大過於以性別身分來處理。例如，他不會預設男孩不能玩辦家家，女孩不能做木工、打鬧遊戲等這些事，對他而言，做一位老師重於做男性。

（三）在家長、幼兒的互動脈絡中發展教師的自主與認同

吳齊成為一位幼教老師的歷程學習，在教學實踐中產生自我增能與逐漸產生行動策略，敘說中說明轉化的例子。

第一例子：從新手幼教老師的經驗敘說「剛開始家長有一些懷疑、排斥」；必須「要用行動來表示」，但是不容易。從國小老師身分轉換過程中幼教老師與國小老師其實差異性蠻大，必須重新找尋方向。吳齊敘說幼教老師的路是自己走出來的，有時女性老師的方法都各有特色，但是有些真的是學不來，就算如何細心，有當過媽媽的老師細心度一定比男性還棒，因此，看看別人，想想自己，覺得別人給的建議可以再嘗試，加油、努力。

經過幾年歷練，吳齊敘說現在處理孩子的問題家長有意見會說，每位老師養成教育不一樣，師承不同理論派別；但是，殊途同歸，不同派別處理孩子方式都不一樣，各有優缺點，只要我們一起共同來幫助孩子，都可以教出成功的孩子。

第二例子：初任幼教老師，看到別的老師班級經營得很好井然有序，會向這些資深老師請教，看到小朋友已經有前面老師教過哪種方法，會先沿用。但是，後來吳齊逐漸發現班級經營的方法具有一些進步空間。例如：老師不只扮演著保母角色功能，照顧好幼兒每天安全、用餐而已，相關幼兒階段學習，應多透過遊戲方式來激發幼兒潛能，帶出多元興趣與能力。至此，他更堅定自己教學實踐主張，跟孩子相處時是在不同狀況扮演很多角色。

因此，吳齊用自我轉化每一個教學環節，找到自主性的關係脈絡。不僅如此，當別班老師質疑他與孩子午睡玩枕頭戰時，能篤定地說，「是有彈性的老師；知道界線，不會影響教學。」也映證老師與家長、幼兒互動，自我和外環境的辨證和協商，呈現出自主和認同的發展（Kegan, 1994）。

（四）從教學中反思教師持續成長的專業認同

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

吳齊的敘說指出，除了本身擁有當老師的特質之外，另一方面致力於學習，大部分學習源於實務工作，許多經驗與理念是自己在實務現場摸索、探究與驗證、閱讀、進修來提升幼教專業；這種對於幼教工作的認同，如同 Walkington (2005) 研究發現，這種認同源於自信，將提升教師成為一位有彈性、終身學習者，能夠接受且主動參與顯著的改變，尤其在吳齊身上是顯著的，即使面對幼教教學已經知曉善用，更清楚自己需要專業學習之處還有很多，不斷地從旁人的身上來省思、肯定或警惕自己。

對於吳齊而言，「三人行必有我師」，主動邀集一群有經驗的國小、幼教老師，利用每月一次餐會共同研討，進一步在餐會前邀集各方意見，聚焦某項議題探討，希冀符合大家的需求。這樣從教學成長中的教師認同型態，如同吳慎慎 (2003) 的研究發現一樣，將專業認同連結其終身學習。

(五) 轉化幼教老師這個行業「社會建構」之可能性

吳齊敘說當初讓他進入幼教的貴人 (農會的男性總幹事)，是非幼教專業管理者。根據國內外相關 (溫仕國, 2007; Weist, 2003) 研究發現，多數園所管理人聘用幼兒教師，並非以專業素養、專業知能為主要考量，而是在乎政治正確的「女性」性別。吳齊曾使用「誤打誤撞」，「非常幸運」表示進入這個職場的際遇。雖然，面對自己是此行業的少數族群，但卻有著積極的想法與做法，敘說這一路走來努力，於第一個工作職場拼命創出好口碑，站穩腳步建立專業自信，持續探尋下一職業生涯的定位與發展。

吳齊表達幼教老師這個行業，雖具顯著「照顧小孩」之保育特質，卻不該是被認為幼稚園是充滿「女性化」的專業文化。Noddings (1984) (引自 King, 1997) 曾指出，教師職業要進入一種特殊而專門的關懷關係，每一次師生互動，蘊含於其中的需要、了解、回應，都持續建造這樣的關係。相關研究 (陳兆慶, 2001; 呂翠夏、顏嘉辰, 2005; 溫仕國, 2007) 同樣指出，幼教老師工作並沒有性別問題，只有人格特質問題，例如個性具有正向情緒、高度活動力、與較強適應力，都有助於從事幼教工作。

研究者認為，吳齊對於幼教工作的認同建構過程，確實遭受許多外在環境挑戰，尤其是工作性質本身即決定了外在環境對於教師專業肯定與否，而不是教師本身表現，這種性別建構與性別社會化是長期的歷程 (Gannerud, 2001)，如此根深蒂固的社會文化意識型態是很難在一時之間改變過來，期待自己此一男老師案例，可以成為他人楷模；也就是別人會說這個老師做到這樣的地步，或許有些地方同樣的角色性別也可以有這樣做的可能性。

(六) 未來的展望—持續找尋意義，發展自己

幼兒教師生涯的未來展望，找到繼續下去的意義是教師認同的動機與展望。吳齊

的未來展望是朝向成為「所長」在幼教生涯中找尋自己繼續當幼教老師的意義和可能性。這裡要反思的是，教職的未來前瞻性是專業認同的重要內涵（Kelchtermans, 2000; Newman, 2000）；從前述吳齊敘說故事未來發展的選項成為行政人員未必是能如願，若是繼續選擇當幼教老師，整個幼教的環境如何讓幼教老師能夠在往後教職中持續找到意義，是一個值得思考的問題。

吳齊現階段對幼教職的熱忱，也非常投入，對未來雖有擔心但也有期待；雖然父母要他準備公職考試，如同吳齊敘說，「知道想要的是什麼」，並認同繼續學習可以帶來未來可以發揮專長的空間與可能性。

根據戴文青（2005）的研究指出，幼教現場生態及幼兒園教師專業認同圖像的歷史與社會性脈絡，發現幼教老師普遍對於自己的教室沒有太多的主導權，對教師角色實踐，也普遍缺乏專業認同與專業成長的動力。然而，反觀吳齊老師在幼教職場文化時時激勵與更新身為「幼教老師」的意義，「充分發展自己教師專業認同，作為教學實踐的核心」（吳慎慎，2003）。

陸、結論與建議

一、結論

男性可不可以當幼教老師呢？吳齊從「不想當幼教老師」，到「教出興趣來。」然後，演化成樂在工作。在訪談中，每談到幼兒的種種，總是不自覺眉飛色舞，充滿樂趣。談到未來的展望，立定目標和願景，目前覺得當幼教老師是有意義的事。根據，國內外相關研究資料，皆直接、間接顯示私立幼兒園環境出現的職業性別歧視問題（呂翠夏、顏嘉辰，2005；溫仕國，2007；Hsieh & Wen, 2006），吳齊非是一位公立幼稚園男老師，從以上敘說故事得知經歷一連串特殊際遇與挑戰，卻仍看到他的教師認同體現於教學實踐當中。

本文以一位男老師觀點，有別以往幼教教師敘說研究，在追求自我認同轉化的過程，還有一項主要因素，對於吳齊成為一位幼教老師身分的轉化，當時在求職過程，職業性別隔離確實造成吳齊自我意向的「認同危機」，此觀點，很明顯地受到社會情境脈絡對於幼教工作女性化的影響，也意味著「幼教老師」社會脈絡的刻板印象，所造成專業認同的危機是相當難以改變的。

吳齊敘說成為幼教老師的歷程，從剛開始對「我是一個怎樣的幼教老師」到成為

在職老師時時時刻刻，推動朝向「我要作為一個什麼樣的老師」意義建構。歷程中與幼兒、家長互動的教學、協商、挑戰，處處都可以看到他自我追尋在生涯的進程中，他專業認同的形成和改變歷程，可說是不斷轉化的學習，逐步於自我轉化過程中展現自主感（autonomy）（Kegan, 1982）。

在找尋個人的位置時，自我認同的故事、幼教工作的認同與專業認同等三部份跟隨著吳齊的生活經驗，共同形成幼教老師專業認同的全貌。而這三方面意味著吳齊老師與自我、他人、社會之間時時刻刻的相互磋商的歷程。研究者從吳齊一路走來如何成為一位幼教老師的過程中，從他的經驗尋求意義，並且從經驗中培養他作為男性幼教老師自我的聲音（Newman, 2000）。

吳齊是一位學習行動者，也顯示幼教老師認同的多元與個別特殊性，並非一位進入職場幾年的教師，理所當然地發展出專業認同。吳齊截至目前，對未來幼教工作發展仍不完全抱持樂觀，背負「男性」身分框架，一方面依循著父母期待準備公職考試；另一方面，為自己幼教專業發展試圖尋找出路，繼續朝向成為幼教管理者的理想邁進。因此，鼓勵基層教師們，專業認同必須持續在教學實踐中找尋與建構，讓人反思的是，「教師工作是否升任或專業與性別無關」，選擇重新定義自己「身為一位幼教老師意義為何？」才能找到教職工作的專業本質，肯定從事幼教工作的價值。

二、建議

本研究以一位男性幼兒教師經歷幼教之路定位不明到現在發展出當一個幼教老師的自信，其個中形成專業認同的脈絡與改變的因素，單一個案可能無法推論過多，而對照一般教師專業認同理論，有其代表驗證性，也看出了教師專業認同發展的獨特性與個別性，吳齊這位男老師的認同歷程不是典型的，對於目前多元管道培育師資的政策卻有相呼應與提示「少數族群」的意味。

吳齊認為他的「現身」與「發聲」可以作為男性幼教老師楷模的前引導，教師學習塑造自我獨特專業的型態，雖然有共通的模式很重要，但是個別教師認同過程中，師資培育的角色與功能上更須主動積極，如此不僅能夠縮短教師認同形塑的過程，也能夠提早使教師儘早產生專業表現，並增進男性幼教老師在職場的誕生率與降低職場離職率。

吳齊老師敘說的認同，由回溯以前求學經驗、小學代課到幼教老師，儘管教學對象階段不同，其教學模式與理念，本研究並未針對不同教學階段與遭遇問題分別做探

討，是本研究不足之處，單一個案研究代表性的確欠缺，若依不同性別、婚姻狀況、公私立幼教機構，不同教學對象階段教師進行較大樣本深入訪談與分析，是未來研究可以補足之處。

參考文獻

中文部分

- 王文科（2000）。質的研究的問題與趨勢。載於中正大學教育研究所主編。*質的研究方法*（頁 1-23）。高雄：麗文。
- 王旭萍（2003）。*一位資深女性幼教老師的專業發展歷程*。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院幼兒教育研究所，新竹。
- 王施菊（2007）。*一位幼教師生涯歷程的敘說探究*。未出版之碩士論文，國立台北教育大學幼兒教育研究所，台北。
- 王儷靜、邱淑玟（2002）。成為教師：師院生的專業認同。*教育研究月刊*，99，58-72。
- 吳慎慎（2003）。*教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究*。未出版之博士論文，國立台灣師範大學社會教育研究所，台北。
- 呂翠夏、顏辰嘉（2005）。查甫教幼稚園？男性幼教教師的性別角色建構與定位。*兒童與教育研究*，1，1-21。
- 林志昇（2003）。*一位資深幼教工作者的生命故事*。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北。
- 林佩蓉（1999）。*七歲以下幼兒就讀學前機構比例之調查專案計畫*。台北：教育部委託專案。
- 周淑卿（2004）。我是課程發展的專業人員？--教師專業身分認同的分析。*教育資料與研究*，57，9-16。
- 周鳳美、宋佩芬（2005）。實習教師建構教師專業認同之研究。*新竹師院學報*，20，1-26。
- 邱憶惠（2007）。教師認同之敘說探究：以一位幼教教師為例。*屏東教育大學學報*，29，

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

1-34。

- 孫志麟 (2001)。師資培育制度變革下職前教師的專業認同。《台灣教育社會學研究》，1 (2)，59-89。
- 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》，4，17-44。
- 陳兆慶 (2001)。一位幼教男老師的故事。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學家政教育研究所，台北。
- 陳佑任 (2002)。他們的故事：三位國小男性教育人員的生命史研究。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院課程與教學研究所，新竹。
- 許惠茹 (2002)。成為理想幼教老師的追尋過程：師院幼教系畢業生之個案研究。未出版之碩士論文，台北市立師範學院國民教育研究所，台北。
- 游秀美 (2004)。出世到入世：一位園長的生命史。未出版之碩士論文，國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義。
- 黃意舒 (1999，11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。論文發表於幼兒教育的昨日、今日與明日－開創幼教新世紀學術研究會，台北。
- 黃嘉莉 (2000)。台灣中小學教師在職進修政策專業典範轉移之分析。載於中華民國師範教育學會主編。《願景與承諾：展望新世紀的師資培育》(頁 53-78)。台北：台灣書店。
- 溫仕國 (2007)。男性在幼教職場就業困境之研究。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育研究所，嘉義。
- 葉雅惠 (2006)。平凡中的不平凡：一位女性幼教創辦人的生命故事。未出版之碩士論文，朝陽科技大學幼兒保育系，台中。
- 劉玲君 (2005)。我的變與辯：一位國小女姓代課老師追尋教師專業認同的生命敘說。未出版之碩士論文，國立台北教育大學課程與教學研究所，台北。
- 劉嫻蓁 (2004)。幼稚園教師教育信念之研究：以一位男性教師為例。未出版之碩士論文，國立台北師範學院幼兒教育研究所，台北。
- 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。《南大學報》，39，19-42。

外文部分

- Armstrong, L. J. (2004). *Identity, community of practice, and learning in a professional development school : experiences of pre-service teacher candidates explored and exposed*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, U.S.A..
- Assaf, L. D. (2003). *The authoring of self: Looking at pre-service teachers' professional identities as reflected in an online environment*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas at Austin, U.S.A..
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education, 16*, 749-764.
- Britzman, D. P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: Suny Press.
- Casey, K. (1990). Teacher as mother: Curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. *Cambridge Journal of Education, 20*(3), 301-320.
- Casey, K. (1993). *I answer with my life*. New York: Routledge.
- Clandinin, D., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum inquiry, 28*(2), 149-164.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp. 78-89). Philadelphia: The Falmer Press.
- Evron, N. C. (2004). Being art teachers negotiation of their beliefs and identity within the public school system. *國際藝術教育學刊, 2*(1), 56-90.
- Farquhar, S. (1997, December). *Are male teachers really necessary?* Paper presented at the NZARE conference, Auckland, New Zealand. (ERIC Document Reproduction Service No. ED417821)
- Francis, B. (2000). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the classroom issues*. London: Routledge.

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

- Francis, B., & Skelton, C. (2001). Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom. *Sex Education, 1*, 9-21.
- Gannerud, E. (2001). A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 55-70.
- Goodson, I. (2000). Professional knowledge and the teacher's life and work. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Mollerb (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 13-25). London: The Falmer Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teacher's Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Holt-Reynolds, D. (1991). *The dialogues of teacher education: Entering and influencing pre-service teachers' internal conversations* (Research No. Report 91-40). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Hsieh, K. P., & Wen, S. K. (2006). *When men are the minority: Difficulties men encounter in the early childhood profession*. Paper presented at the Pacific Early Childhood Education Research Association 2006 Seventh Conference. PECERA, Korea.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kegan, R. (2000). What form transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In Jack Mezirow et al. (Eds.), *Learning as transformation* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kelchtermans, G. (2000). Telling dreams: A commentary to Newman from a European context. *International Journal of Educational Research, 33*, 209-211.
- King, J. R. (1997). *Uncommon Caring: Learning from Men Who Teach Young Children*. New York: Teachers College.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: London.
- Lu, Y. H. (2005). *Stories of teacher identity: a narrative inquiry into East Asian ESL teachers' lives*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Maryland, U.S.A..

- Newman, C. S. (2000). Seeds of professional development in pre-service teachers: A study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 33(2), 123-217.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. London and New York: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human sciences*. Albany: SUNY Press.
- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes. In Michael Kompf, W. R. Bond, D. Dworet & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge* (pp. 69-77). London: Falmer Press.
- Rodriguez, E. (1997). *What does gender have to do with it?* Male teachers in early childhood education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 416979)
- Schwarz, G. (2001). Using teacher narrative research in teacher development. *The Teacher Educator*, 37(1), 37-48.
- Skelton, C. (1991). A study of the career perspectives of male teachers of young children. *Gender and Education*, 3, 279-289.
- Skelton, C. (2003). Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review*, 55, 195-209.
- Stake, R. E. (1998). Case studies. In Norman K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sumsion, J. (2000). Negotiating otherness: A male early childhood educator's gender positioning. *International Journal of Early Years Education*, 8, 129-140.
- Tinning, R. (2004). Rethinking the preparation of HPE teachers: ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(3), 241-253.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnson, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21-44.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Weber, S., & Mitchell, C. (1996). Using drawings to interrogate professional identity and the

教師專業認同之敘說探究：一位男性幼兒教師「找尋」與「轉化」的故事

popular culture of teaching. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 109-126). London: Falmer Press.

Weist, L. R. (2003). The current status of male teachers of young children. *Educational Forum*, 68, 62-70.

Woods, P., & Jefferey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Zembylas, M. (2003). Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation. *Educational Theory*, 53(1), 107-127.

文稿收件：2008年10月31日

文稿修改：2009年07月14日

接受刊登：2009年09月20日

張純子

A Narrative Inquiry of Teacher's Professional Identity: A Male Preschool Teacher's Quest and Transformation

Chung-Tzu Chang

**Doctoral student, Graduate Institute of Education,
National Chung Cheng University**

Abstract

This study aims to explore how a male preschool teacher learns to be a teacher through a series of key life experience and experiencing different stages of teacher identity through his narrative accounts. The study lasted eight months and data were mainly collected through interviews, with compilation and analysis of observational information and documents. From the stories, the study explored the identity that the male teacher obtained regarding his professionalism so as to understand the formation of identity and the changes in this learning process.

It is found that Wu's process of recognizing his teacher identity and re-identity was roughly along the lines of the following themes, according his narratives: (1) unclear direction in career development, (2) stepping on the way to becoming a preschool teacher, (3) teaching practices, and (4) future prospects. The narratives brim with "quests" and "transformation" related to the acquired identity. By analyzing the narratives, the factors that formed and changed teacher's professional identity, could be understood. The study suggests that when it comes to cultivating teachers, pre-service teacher education institutes should also pay attention to the subjectivity of male students as being minority groups and encourage male-female peer interaction in order to enhance the relationships among a teacher's self-esteem, professionalism via caring learning environment.

Keywords: male preschool teacher, teacher's professional identity, narrative inquiry.

