

教育研究集刊

第五十輯第四期 2004 年 12 月 頁 17-44

童年的蛻變： 以生命史觀看幼師角色的形成

倪鳴香

摘 要

幼兒教師的童年經驗如何在個體與生活世界交互影響下，促發生命主體踏上幼教之途？本研究以德國 80 年代在人文社會科學中興起之生命傳記研究取向，採用社會學者 F. Schütze 所發展的敘述訪談及理論建構分析方案，進行資深幼兒教師們童年經驗及職業角色形成歷程的詮釋分析，透過敘述文本之再建構，闡述出「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」四類幼兒教師職業習性的陶養歷程。在這些歷程中，幼兒教師的主體置身於社會文化環境中，個體與社會、個人與系統兩者的交會，使人在邁向職業角色的過程中產生動力，負向限制返回主體自身時，竟成了生命翻轉的推力。童年成長經驗在生命的必然與偶然交織下，為存有主體開顯出生命追尋的軌跡，過去的我已在生命流程結構中朝向認同幼師專業角色的未來。

關鍵詞：幼師職業習性、傳記研究、敘述訪談

倪鳴香，國立政治大學幼兒教育研究所助理教授

電子郵件為：nimings@nccu.edu.tw

投稿日期：2004 年 7 月 31 日；修正日期：2004 年 10 月 1 日；採用日期：2004 年 11 月 12 日

The Transformation of Childhood: A Study of Preschool Teachers' Professional Role Forma- tion from a Biographical Perspective

Ming-Shiang Ni

Abstract

This research project's purpose was to characterize the professional disposition of preschool teachers. It examined the oral biographies of preschool teachers in order to analyze the relationship between their childhood experiences and their professional role formation. The method of data collection was the narrative interview; the method of data analysis was based on the theory of construction analysis. Thus far the findings indicate that these teachers have undergone four different modes of occupational socialization. They were motivated and have learned to become a preschool teacher: (1) as a result of their father's love and care in early childhood; (2) due to the effects of receiving little love from their parents in early childhood; (3) after coming to accept the limitations in their own abilities and early environment; (4) through their natural inclination to enact the role of teacher-as-mother.

Keywords: preschool teachers' professional disposition, biography research, narrative interview

Ming-Shiang Ni, Assistant Professor, Graduate Institute of Early Childhood Education, National Chengchi University

E-mail: nimings@nccu.edu.tw

Manuscript received: July 31, 2004; Modified: Oct. 1, 2004; Accepted: Nov. 12, 2004

壹、前言

我記得我爸到七、八十歲，其實他八十歲過世。他到七、八很老了，六、七十歲他其實沒有所謂說多老。他自己不覺得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。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，其實很單純，就是想說跟孩子玩很快樂（牧心 127-138）¹

在幼兒教師（以下均簡稱幼師）的職業生命故事裡，孩子是不會缺席的。孩子與幼師的關係發生於學校，稱之為師生關係。然師生關係應不僅止於社會角色的互動，它似乎是生命與生命間的邂逅與成全。如果僅認定接受師資培育訓練後，即可成為幼師，那將忽視生命成長中的「自我完成性」。臺灣社會升學制度涇渭分明的層層篩選，似乎也讓人容易遺忘自我追尋是人成長的權利。邁向自我追尋的過程，其中重要面向是個體能進入職業角色的發展與規範中，此意義在於生命如何從既存的規範中開展出自我安適的位置，此安適尤指那心靈狀態，因此「角色形成」最終需指向主體主動賦予角色意義的歷程，且唯有在探究此過程後，才能對教育學中所關注之生命自我實踐的形成性歷程，有較深刻的認識。本研究採德

¹ 牧心為本研究的研究對象之一，此段口述文稿摘錄自其原訪談口述傳記文本的 127 行至 138 行。

國 1980 年代再度興起之生命傳記研究取向，進行幼師生命敘說中童年經驗與職業角色形成意義之詮釋性研究，企圖建構具本土社會文化內涵之專業論述。

貳、教師職業研究新取向

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、實踐知識與專業發展等皆為重要的研究命題。過往對於「教師角色」的探討傾向建立專業社群角色期待內涵，即多著重於勝任教師角色所需具備的專業知能，企圖建立一理想型的教師職業圖像，以作為師資培育或社會楷模學習的參照系統（Kelchtermans, 1990: 321; Ni, 2001: 9）；另一方面，從教師社會化研究的觀點出發，強調社會化是一種人與環境交互作用影響的過程，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，獲得專門知能、形成專業規範及內化教師文化環境影響的歷程，重心多放在「新手／實習教師／初任教師」導入「教師角色」的歷程與關係研究。然隨新興生命傳記研究派典的形成，教育學中關於教師職業生活研究的取向及興趣焦點也有了延展。自 1970 年代世界各地的教育文獻紛紛出現許多以生命史觀來研討教師職業行動的研究與理論，其中，不只關注個體與機構組織脈絡的關係，同時也關注教師本身的生活史。Kelchtermans（1990: 321-322）將 1980-1990 年間運用生命史與傳記之研究加以整理分類計有：教師認知功能、教師職業社會化問題、學校改革、課程社會學及學校史，並主張教師職業研究，若能在結合過去、現在及未來觀點下，才得以有效的理解。Terhart（1995: 234-256）在其〈教師傳記〉（Lehrerbiographien）一文中列舉出五個在此研究領域中的代表作，分別是：A. Combe〈美的引動：年輕教師生命藍圖與生命史〉（Alles Schöne kommt danach）；P. Sikes 等人〈教師生涯中的持續性與危機〉（Kontinuität und Krisen im Lehrerleben）；M. Huberman〈教師專業生命循環〉（Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern）；G. Hirsch〈教師的傳記與認同〉（Biographie und Identitaet des Lehrers）；K. Flaake〈教師們的職業取向〉（Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern）。

教師職業生活研究在德國教育學研究中興起於 1960 年代，著重在發展典型理

想教師形象，作為師資培育的指標。1970年代英美相關之教師生涯發展研究，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。且「成為教師」亦是一個複雜而具危機性的發展過程，會受到特殊環境與個體因素交互影響（Terhart, 1995: 228）。因此，早期僅限於探討教師職業生涯階段性的研究，包括職前及在職兩脈絡，已開始產生由局部向整體生活面貌擴充的趨勢，諸如認同、傳記及生活史等方案進入教師的研究領域中，它與社會科學轉向主體性認識論之發展趨勢並進，致力於主體主觀觀點與生活世界連結的理解，亦為人與環境互動之動態社會化研究注入生命時間流元素，提供變遷社會內社會化意義中主體歷史性的參與。誠如德國社會學學者 Bude（1984: 8-9）所言，透過傳記研究不僅可獲得生命歷程中社會規範機制的理解，同時可獲得生命意義的邏輯及生命歷程社會化堆砌的樣態。

國內有關幼師研究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，如德國方面的發展，企圖建立一理想教師職業圖像，以作為師資培育或社會楷模的參照系統。隨著1980年代後期師資培育制度的轉變（師院成立四年制師資培育課程）、新課程的推動（開放性之教學模式）與相關研究所的成立，在過去十餘年幼師的研究，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）回顧〈近十年（1990-1999）幼教師資研究之整合性分析——以國科會補助及獎勵案為主〉，所進行的61篇論文分析歸類，幼師研究主要的議題包括：教師職場中心理因素探討（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（多只限於初任或實習教師為主）、教學信念及教學行為、教師之教育觀與實際知識、師資培育與在職進修與教師的反省性思考。關於幼師專業角色形成及幼師專業認同歷程的研究，也許因研究法的限制，至今仍乏人耕耘。對於幼師社會角色形成的觀點，主要以已成為「幼師」之角色為研究起點，傾向由角色理論中的角色期待立場探究「理想之專業圖像」，間接強調生命個體被動接受社會給定的角色歷程，也就是說，「角色」是先於且獨立於生命個體之外的社會存在，生命個體知覺並接受社會

給定的角色作為據以行動的規範，這樣的觀點忽視了生命個體主動形成與創化角色的潛能，包括創造社會中新角色，或賦予社會角色獨創的內容與意義，再經由自我角色踐行，進入社會關係網絡中，達到生命自我的完成。

「童年經驗」與「職業角色形成」間的關係，不同於量化取向之職業選擇研究，它將幼師角色相關研究之起點向生命歷史性經驗推進，而生命敘說語料之微觀詮釋分析，將能開啓在歷史—文化—社會脈絡中理解個體主觀存有意義結構的視窗，不只能闡述個體童年生命經驗如何在個人與生活世界交互影響下，對其職業角色選擇帶來影響，同時亦可呈顯出童年生命經驗與職業角色形成間，可能的文化社會脈絡關係與意義，值得深入探究。

參、幼師職業習性

1993 年起我陸續進行不同服務年資幼師的職業生命敘述訪談²，在聆聽及閱讀大部分幼師職業成長史的敘說與文本中，發現「喜愛小孩」幾乎是其共同的職業性向基調。「喜愛小孩」這原本近乎合理化的職業動機，在我的幼教專業思維中從未被質疑，對於幼師「喜愛」的動機也未曾想再烙上註腳。直至 1997 年期間，在生命經驗敘說詮釋分析困境驅力的推動下，爲了要對數十位幼師敘說中，不斷顯現「喜愛小孩」的生命意向性，尋求合理性的闡述，於是對照已採集之個案職業史語料內容，再進一步進行胡藜荷³老師童年成長經驗的敘述訪談，並依據德國教育學傳記研究學者 R. Kokemohr 的「參照推論分析」展開其童年史經驗敘說意義的再建構。順著敘說流的前進，在解析「成爲幼師」的生命軌跡牽引下，我逐漸形塑堆砌該敘說主體成爲幼師「不幸中的大幸」的自我完成意義闡述 (Ni, 2001: 116-144)。微觀語料分析詮釋歷程中清楚地呈現，主體童年經驗在其幼師職業角色形成脈絡內扮演著決定性的影響。具體而言，貧窮及被忽視之家庭經驗提供她

² 「敘述訪談法」在本文研究方法中有進一步說明。

³ 胡藜荷為化名。訪談當時的她是一位臺灣南部公立幼稚園的教師，已在幼教工作服務 14 年之久。

一個豐富自由「和孩子玩」的童年生命意向；而在權威與高期望的學校環境要求下，生命自主性中的實然（被分配到放牛班）與應然（渴望再升學）的相互辯證，外在社會實存的機構機制（幼保科的存在）引動了主體「能學習如何與孩子玩」之生命取向意念，通過社會機構柵欄及升學考試的考驗後，得以順利的進入師資培育機構接受「幼師」的陶養，奠下主體生命運轉中「成為幼師」的必然性基石。即藉由跨入社會機構接受陶養，促發主體童年所建構的幼師圖像，遂由「可以跟孩子玩」轉化蛻變成「要教育孩子」的未來幼師圖像，而此一個體生命運轉中偶然與必然交織形塑之實然的現象，與職業角色形成相連結之形成性現象，援用 Kokemohr（1989: 338-342）在參照推論研究中對說者所建構之訊息推論及生存脈絡的分析概念「習性」（Disposition）⁴，命名為「幼師職業習性」（die berufsbiographische Disposition）（Ni, 2001: 9）。該段落之研究結果闡述了幼師職業習性的陶養，與建構其童年生命經驗的家庭與學校機構之歷史事件息息相關。（參見圖 1 胡老師童年經驗推論脈絡主架構）

關於胡藜荷生命經驗個案研究的結果，童年史的分析，不僅豐富了「童年」對生命成長影響意涵的理解，亦回應了 Kelchtermans（1990: 321）所主張之教師職業研究，若能在結合過去、現在及未來觀點下，才得以有效的理解。Zeichner 與 Gore（1990: 333）回顧教師社會化相關文獻，從心理分析觀點學者 B. Wright、S. Tuska 及 S. Feiman-Nemser 等的研究提出：「成為教師」的社會化過程，會受到

⁴ 在 Aristotle 的〈範疇篇〉中，習性是歸屬於性質此一範疇，「性質」意指著決定某一事物如此這般的原因。「習性」不同於狀況，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，已根深蒂固，難以改變時也許就可稱為狀況或品質（秦典華、余紀元譯，2002：39）。而從西洋哲學辭典的說明可以瞭解，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份的準備，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（項退結譯，1976：123-124）。因此，由童年經驗研究幼師職業習性的養成，或許可作為理解其職業角色如何形塑之各種可能動力，進一步可為幼師職業角色認同研究奠基。

童年時期與重要他人（如母親、父親、老師）關係品質的影響，其成為老師是某種延伸，是一種試圖成為像童年時期與重要他人關係的過程，或是一種試圖複製早期童年時期的關係。據此觀點，個體早期與重要他人的關係成了其往後人生關係的原形（prototypes），且個體會成為哪一類型的教師，亦受到童年時期之人格建構的影響。在教師研究中「教師職業行動深受早期經驗和未來觀點的影響」已是這方面學者的共識，也指出了研究教師童年的意義（黃瑞琴，1989：16；Kelchtermans, 1990: 321; Woods, 1993: 4）。因此，本研究延伸胡藜荷幼師個案研究結果，採生命傳記主體主觀理論研究取向，擴大樣本進行對「幼師職業習性陶養歷程」的探討。具體而言，本研究的目的在於以生命史觀探討幼師「童年經驗」如何在個體與生活世界交互影響下，影響著生命主體踏上幼教之途？試圖透過幼師對其童年經驗與職業生涯經歷的敘述建構中，再建構幼師角色形成之主體存有意義圖像。

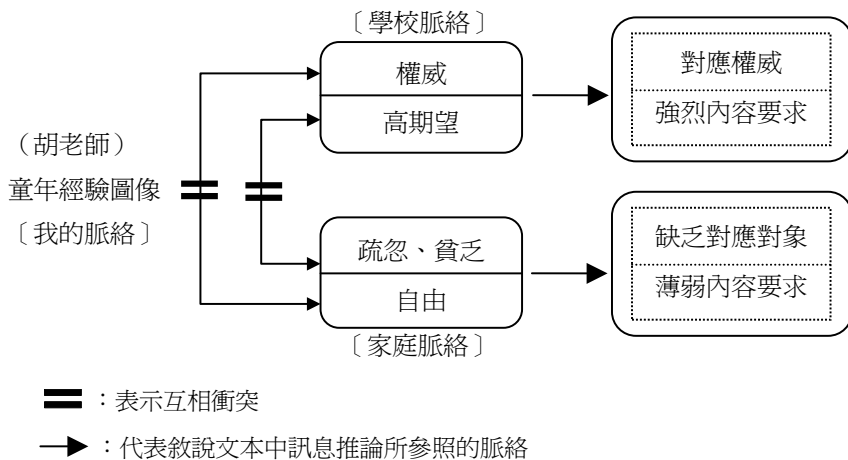


圖 1 胡老師童年經驗推論脈絡主架構

肆、研究方法

關於生命流程時間、順序的關係，只能在資料採集的實際方法上來獲得。基本上，對個體行動意義內涵的探討，從事生命傳記研究派典之研究者會強調，那是需要將其置身於其行動脈絡中來理解的，口述或書寫傳記的材料因其具備蘊藏生命經驗運轉的特質，所以它不僅能提供生命個體與社會文化互動脈絡中所建構之存在的自我意義與自我的社會意義，同時在時間歷史流特質的牽引下，也提供研究者觀察社會歷史事件意義建構的平臺。值得重視的是，生命傳記研究在德國能快速發展，社會學家 F. Schütze 在 1970 年代所發展的生命口述傳記採集法「敘述訪談」（Das narrative Interview）扮演著相當重要的角色，且早已在質性研究中列為生命傳記研究領域典型的資料採集法，被公認為最有效、最重要的方法（Schülze, 1993: 26）。

一、資料採集：敘述訪談

本研究主要採用「敘述訪談法」來進行幼師口述傳記的資料採集，其有別於過去標準化的訪談，訪談者的「詢問」角色轉為「傾聽」的角色（Hermanns, 1984: 421），訪談的主題以報導人個人的生活經歷為主，呈現出一種故事及日常生活表達的形式。作為社會科學資料採集的方法，Schütze 將敘述訪談定義如下：

敘述訪談是一種社會科學採集資料的方法，它讓報導人在研究命題範疇內，將個人的事件發展及相關的經歷濃縮、細節化地即興敘述。（Schütze, 1987: 49）

其歷程主要分三段來進行：（一）主敘述（Haupterzählung）：此階段由訪談者開啓一「起始問句」，如：「就請你試著從小時候有記憶開始談你這一路走來的成長歷程」，以促進敘說者對自我生命傳記的敘述。內容讓報導人自己撿選鋪排其生命故事的主軸敘述，中途不干擾、不打斷，讓敘述得以持續進行，直到敘述結尾出現例如：「就這些，完了…」才開始進行第二部分的回問。（二）回問（Nachfrage）：透過對主敘述的傾聽，回問中訪談者針對話語斷裂、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。(三)平衡整理階段 (Bilanzierungsphase)：主要著重在促進報導人對自我生命傳記的評估，訪談者要能協助報導人開展其理論化的潛能，使之成為評論自我生命故事的專家與理論家 (倪鳴香，2004：28-30；Schütze, 1983: 284-285)。

訪談結束會建構出一份文本，呈現原敘說語料。由於研究分析歷程需逐句掃描解讀語言結構，包括語言指示器 (如然後、那等) 及語料中顯現之不確定性，因此，所有訪談過程全程錄音，並依既定之轉錄系統代號「逐字」謄寫為可閱讀性的文本。

本研究所採集的幼師生命敘說文本，順著主體生命流程的前進，內容涵蓋從童年穿越家庭、學校場域而邁向成為幼師的種種經驗歷程，並在敘說者返回自身，重構自我歷史事件意義中，文本內容也給出了得以探討敘說主體「童年經驗」與「幼師角色形成」間的可能關係。

二、研究對象

由於每位敘述主體生命遭遇經驗的獨特性，每份口述傳記文本會因敘述主體所經歷之事件特性，及其自我與世界觀而呈顯出文本的特性。本研究主要參照 Schütze 學派生命傳記研究之採樣模式，以滾雪球方式，由熟識介紹願意提供採訪分布在臺灣各地年資達 15 年以上之幼師為資料採集對象，2002 年 6 月至 2003 年 2 月期間，共成功採訪了 21 位⁵目前仍服務於幼稚園或托兒所之資深教師及園長的職業生命口述傳記作為本研究的母樣本。經閱讀每份敘述內容比對後，依研究童年經驗之目的需要，選取其中敘述故事內容含括童年影響經驗之樣本 13 份，再依文本敘述意義結構的獨特性，分次掏選出具差異性之樣本進行語料分析，最後共篩選出四個分別在家庭、學校、社會文化及母職教師具典型代表性之案例進行

⁵ 所有案例皆採化名，其中僅一位服務年資為 10 年，其餘皆 15 年以上。本研究採樣不僅考量童年經驗之研究，亦希望包括後續職業專業認同歷程之研究，因此依據過去 10 年採樣的經驗，通常 7 年年資以下之幼師其職業口述資料，尚缺乏足以探究專業認同歷程之內涵。

文本意義詮釋。而選樣歷程意外發現，四位傳主竟分屬臺灣師培系統生態中不同的發展軌跡（可參見附錄一：社會機制中幼師角色形塑流程圖），該現象值得留待日後加入更多相關文本比對後再進一步探討。

三、資料分析

語料分析乃質性研究中關鍵性之研究步驟，其方法則依研究目的而選用。本研究資料分析亦參照 Schütze 與其學生 W. Kallmeyer 所發展出之理論建構分析方案進行。Schütze（1983: 285-288）提出兩類協助理解文本的分析工具：(1)理解文本內涵的解讀工具，包括敘述基本視框（Ramenschaltelemente）、文本三結構（敘述、描述與評論）及敘述的認知指示器（Kognitive Indikatoren）之觀察；(2)五個分析操作步驟：文本敘述基本視框規範分析、段落內容的結構描述（Strukturelle Beschreibung）⁶、整體形塑（biographische Gesamtformung）、知識分析（Wissensanalyse）及個案間對照比較（konstrastive Vergleich）。Schütze（1983: 287）強調，「如果沒有生命事件與經驗的視窗，研究者是不可能對生命承載者所提出之自我理論之知識內容有所理解的。」並主張關於生命知識的理解與詮釋，乃是奠基於前面幾個分析步驟的堆砌。透過這些步驟，目的在描述說明傳主生命運轉的結構，詮釋其中抽象結構間的關係，以形塑出生命整體圖景，為整個生命運轉流程建構出主體與社會互動歷程的理論，而在不同文本的比對中，發掘出新的知識。

伍、幼師職業習性之陶養圖像

研究結果呈現四位傳主生命經驗整體形塑，鋪排幼師童年時期面對決定未來職業角色的行動策略上，主體如何承載自身與社會現實環境的變遷。「自我」透過敘說將混沌、無形的事件統整為和諧、完整的生命流程，並將自我經驗的開展轉

⁶ 口述傳記資料語料相當豐富，本研究僅進行其中童年史到跨入師培教育機構之段落的案例結構描述分析。因「結構描述」內容長達 24 頁，在此省略，本文中僅呈現「整體形塑」此一部份，有興趣者可與作者聯繫。

化在所萌發的存有意義。這個過程有如 Dewey (1934: 14) 所言：

生命有所成長，是在生存條件下，當暫時的混亂，成為機體能量，欲獲得更大平衡的轉換時產生。……當克服了這些衝擊或對立的因素時，他們便轉化進入更有能量且更具意義的不同樣貌。

經四位傳主的童年成長經驗與職業角色的文本語言結構描述分析，本研究建構出下列四類幼師職業習性之陶養圖像。為使讀者易於閱讀，在每一類型闡述前，皆先簡略描述傳主基本資料，再給出其童年史之「整體形塑」，並以圖示勾勒出整體形塑中敘說主體「成為幼師」歷程的分析推論架構。

一、父親身教楷模的陶養：童年家庭經驗的影響

1954 年出生的牧心生長在臺南的鄉間，由於一家人皆是基督教徒，因此從小便浸淫在此種宗教的氛圍中。從臺北市立師範專科幼稚教育二年制師資班畢業後，大多服務於教會所附設的幼稚園，當然其中也短暫服務於非教會組織的園所，就這樣一路走來，從事幼教 21 年。目前的牧心自己創辦了一家幼稚園，實踐著她的教育理想。

看著爸爸這樣跟小孩玩……感覺就是很單純的快樂。(129-131)⁷

童年經驗對於成長個體的影響，從牧心的敘述中清晰地披露出來。對牧心來說，這個陶塑形成的背景是其所處的自然環境，及關鍵人物父親的言行舉止所刻劃出的角色形象。

在鄉下長大的小牧心，童年所生長的那片土地對她而言是真正的一塊「沃野」，那塊沃野提供了童年生活嬉戲的場地、提供了日常家庭生活所需的實質功能、提供了餵養家禽家畜的環境和餵養過程的樂趣，也是安撫受傷心靈的廣大土地 (22-45)。倘若一直到七歲，孩子彼此間的溝通以及自我間的對話是藉著遊戲而非語言，而遊戲中聽、聞、看、意外與安全感等需要給出一個自由活動空間，

⁷ 本文此類號碼為案例訪談文本中之行號。

那麼自然曠野在牧心的生活中便扮演一個重要的文化教育角色。

生活經驗包括對於生長環境、環境中所進行的活動，以及和他人的關係過程，在彼此（人事物）互動關係中，逐漸地形塑生命個體應對世界的態度；生活經驗中個人習性的形成，除文化面外，還有很重要的社會面。對牧心而言，影響其社會面（或說社會化）的成形，父親作為生命中重要他人發揮了極大的影響力。

牧心的童年，除了在大自然中自由自在嬉耍所獲得的滋養外，父親的踐行教養方式、為人處事態度對她具有正面的意義，父親的角色形象具體包括身體力行、尊重鼓勵孩子、正向看人以及很會祝福他人等（49-101）。父親與鄰居小孩遊戲時，雙方所表現出的單純喜樂的畫面，是牧心邁入幼教之路時參照的社會角色楷模圖像。在信任與敬愛父親的基礎下，當牧心面臨不願進入主流價值下之升學管道，而需選擇其他學習機構時，無疑地聽從父親的建議進入教會教育系統並走上幼教之途。父親角色楷模的影響在牧心進入幼教場域後，仍深深地影響其親職教育的理念，其主張：「小孩子在成長的過程需要有一位楷模、一個榜樣」，在父親深刻地影響下，這也成了牧心經營幼稚園所秉持的理念之一（113-125）。

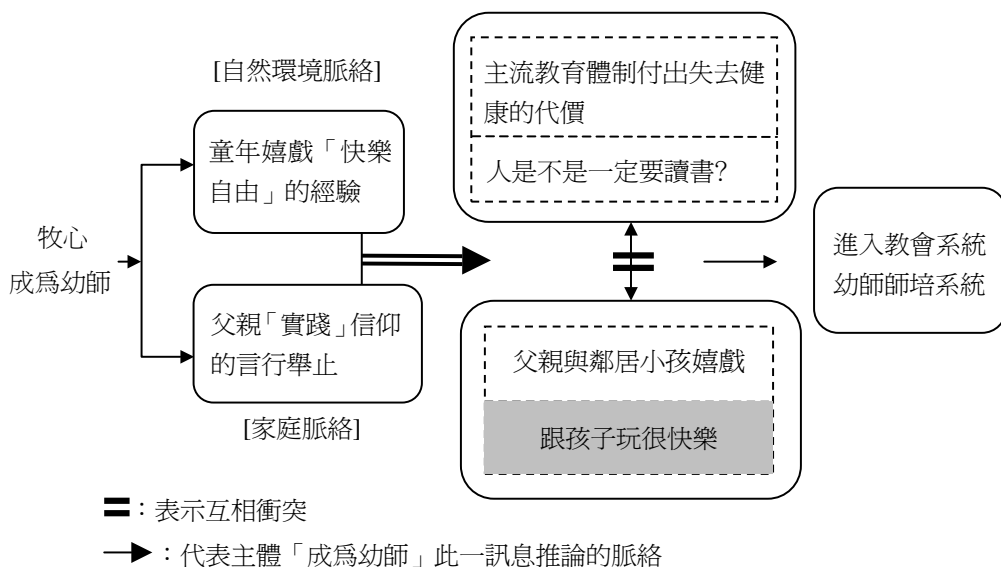


圖 2 牧心成為幼師童年經驗推論脈絡主架構

整體而言，從生命經驗中重要他人的現身，真實地呼應著主體所體驗到的成人與孩童共處之互動形象，學習楷模的誕生，楷模的一舉一動牽引著那邁向成長的孩子對其自我未來角色圖像的形塑，經由將外在他者楷模內化，再由內而外推的「外—內—外」的歷程，埋下的是影響主體未來職業選取的因子，當渴望或企求與社會機構提供的規劃相映時，個體隨即選擇進入該既定之社會關係網絡中，接受學校機構內「職業角色」的陶養。這樣的一個轉化過程，關鍵在於生命流程中重要他人的出現，並能在共處的互動結構中產生「楷模認同」與自我轉化的影響力。

二、修復童年的虧與匱：童年學校機構的影響

1962 年出生的菁菁，雖然在高雄出生，但是從小的生活便是隨著父親的工作異動而居無定所，並遭逢父母離異。從樹德家商幼保科，直到樹德科技大學進修畢業以來，便一直在同一所幼稚園任教整整 20 年，直到 2002 年因為耳疾而不得不提早退休。

我在彌補我沒有得到那種／我用這種心情去面對我的學生這樣。(121-122)

菁菁童年結構描述中，呈現的是一個主體在其童年時期，如何面對自身所處的匱乏失衡環境所顯現出的生命能動性。在經歷主動調解危機中，選擇成為幼師，並在走上幼教之路的同時，展開對童年生命經驗斷裂的修復之旅。

由於生命斷裂的產生，促發主體為維持生命連續性中的平衡，從而採取因應的策略。策略推進的同時，亦是形成自我治療的開始。菁菁從小居無定所，以致機構化的學習斷斷續續，不斷遷移變動的結果導致了學業表現不佳；加上父母感情失和、對孩童照顧上的疏忽，這對需要情感依附與肯定的主體而言，造成了嚴重的打擊。然這些來自家庭與學校環境的外在打擊，卻成了主體提早獨立的條件。在其自我意識逐漸彰顯下，「拒絕聯考」成為菁菁的反動，為了讓自己快樂而主動爭取就讀幼保科。從「拒絕」到進入「自我決定」反思的歷程，標誌出自我進入了深層內在心靈，有意識地接納自身的境狀，沈浸在反思自我的世界中，探尋著自身的種種。

然能動主體的心靈並不只是意欲主動尋求自我出路，更需要尋覓的是與其他心靈的對話。此一可能性在菁菁選擇進入幼保科學習後，具體實現在師資培育機構所滋養的內涵，包括專業知能的學習，機構中重要他人的鼓勵與肯認，此兩項幼師培育機構機制彌補了其幼時所缺乏的自信（77-110）。而學習歷程中的實習機制，則為菁菁進一步帶來確認自我職業角色選擇的正確性，是一種生命主體追尋與社會環境的呼應。

實習期間的未來預備，師生互動的情境引發了她曾經受傷的心靈，那段不美好的童年經驗回憶，逐成為菁菁「教育觀」與「教育行動」的參照視域。面對幼童，主體拒絕社會複製的可能性，生命經驗昇華轉化朝向不同的可能性開展。幼教場域中的師生圖像，讓菁菁內在過往的陷落愈發清晰，孩童的笑臉映照出過去那個充滿困頓與不快樂的自己。在過去與未來角色圖像交疊對照下，主體的自我與世界關係在「彌補」（122）的修復意念下，有了轉化。質言之，當主體走過家庭與學校兩個成長過程中主要的社會化陶養機構時，其逐漸形塑出的個體自我感，並非僅是被動地在機構或文化中接受陶鑄。在菁菁的童年經驗史中，讓我們理解到能動主體如何自有限的環境條件下，反轉自身的處境，「限制」為主體意識的萌發開啓出一道曙光。主體一方面在社會的機制下堆砌出負面的經歷，也接受職業知能的養成；但另一方面亦有意識地開展策略完成自我。

整體而言，依附於幼師角色行為中的「幼師與孩童」關係內，為童年匱乏失衡的菁菁帶來生命經驗重現與補償的機會。而此補償的機制在主體透過專業學習機構的有效性滲透，職業角色的可認同性才逐漸建立起來。一旦能動主體發展出一套修復生命斷裂的機制時，心靈就在此過程中獲得提昇與上揚，童年時期被決定或受折損的那部分，逐漸癒合。在環境限制中選擇穩定性具「教師」性格之職業角色的決定，邁向幼師的職業道路，鋪設出菁菁跨入自我治療的橋樑。能動的主體為其「童年」與「幼師之路」的蛻變旅程，賦予了自我「修復虧與匱」的生命意義。

三、順水推舟以退為進：社會文化經驗的影響

小佳在四位傳主中是比較年輕的，1972年出生在臺北縣的她，家庭與佛教的

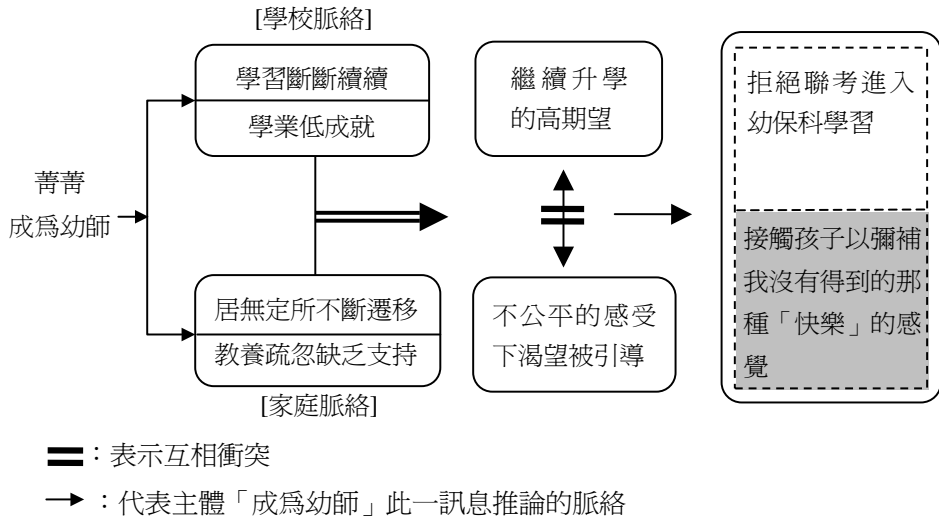


圖 3 菁菁成為幼師童年經驗推論脈絡主架構

淵源從祖母那一代起便有著密切的關係。從省立女中附設的家政科到臺東師院幼兒教育師資科進修畢業，小佳一直奉行著幼教學習機構中教師的教誨，以考取公幼及取得證照為目標。因此，雖然畢業後沒有進入公幼，但是小佳仍不斷地努力，最後終於進入公幼任教，但在一些內在衝擊下，她轉向佛教所附設的幼稚園服務。

所以我這條路走不通，換另一條路走。(41-42)

在小佳童年結構描述內容中，小佳老師的童年經驗顯現之境況，是在學習能力條件的限制下，不斷受教育制度內升學考試機制的箝制。主體依循著外在有限的渠徑，思索自身的條件能力，順著學習機構的流轉，最後進入幼教師資培育機構，並在師培機構所提供的眾多課程中，逐漸引發出對當「幼兒老師」的興趣。而選擇成為幼師之途，對小佳而言是一個內外世界條件的辯證過程。

在小佳的回溯流中，「幼稚園」的生命經驗，是其探究自身成為幼師的關聯性起點。在幼稚園期間，小佳即擁有生命中第一位幼師的形象，那是正向的、充滿溫暖與舒服的感覺(3-12)；隨著年齡的增長，國小期間對未來可能之職業圖像則建立在符應當時社會「清高」與「時髦」的價值觀，社會刻板圖像中的「老師」

與「空姐」的職業角色思維（12-18），凸顯了主體自我意識在此時期的混沌與曖昧。

面對臺灣社會教育制度中的升學機制，小佳是認真地思考自我可能的出路，不只參照外在現實考試制度的要求（文、理科兼顧），同時顧及個體本身能力條件（只有文科可，且要就讀公立學校以減低家裡負擔）；幸運地碰上「剛好」新教育制度的頒布，因緣際會下得以獲得最佳的生命選擇，在職校聯招中，順水推舟地進入「公立名女中」附屬家政科就讀，並非經由高中聯考而被錄取。

在臺灣，大部分的學生皆避免不了要捲入社會既存的升學機制系統中，個體的生命在歷經考試機制的篩選下，一方面制度限制及決定主體的學習道路；另一方面，能動的主體也似乎在毫無選擇下被決定。小佳順著此機制延展其生命樣態，將生命開展的「不確定性」在「依他起性」與自我完成的可能傾向中萌生出意義。

進入家政科學習了三年的小佳，畢業之際仍再度面臨人生學習階段的抉擇。在「能力」與「興趣」現實限制落差下，無法為自身已顯現的音樂性向尋求實踐自我的出口。主體回歸自身職業教育經驗內容中尋求依循，在社會同儕價值比評中，「幼兒」終成為小佳自我職業角色化的出口。然面對幼兒的工作，小佳選擇的是社會中「教師」的角色，是一個她自幼以來既存的正向生活體驗與正向的社會職業角色。

從外在的限制返回自身條件的評估，評估行動中反映的是現實可行的未來職業角色圖像，再次的環境機緣，幼教系正好開設進修部學分班，主體因而能立即順勢連結起其可踐行的「希望成為老師」的職業角色圖像。

整體而言，考進師院，確保了小佳能踏上成為幼師之路，過往童年時期的期待與未來的可能性在此相遇發生對話，主體有了可以投注其努力的方向。在此她凝聚起專業知能所需的「多學」策略，師培機構為其勾勒出未來「公幼老師」的幼師生涯藍圖。至此，小佳生命發展的意向性益發鮮明，其不僅意欲成為幼師，更朝向幼師角色理想的集體圖像「公幼老師」邁進。主體以退為進，在環境條件的推波助瀾下孕育專業知能，最後終達成心願進入公幼服務。雖說歷經峰迴路轉，但在順應現實的抉擇過程中「成為幼師」。

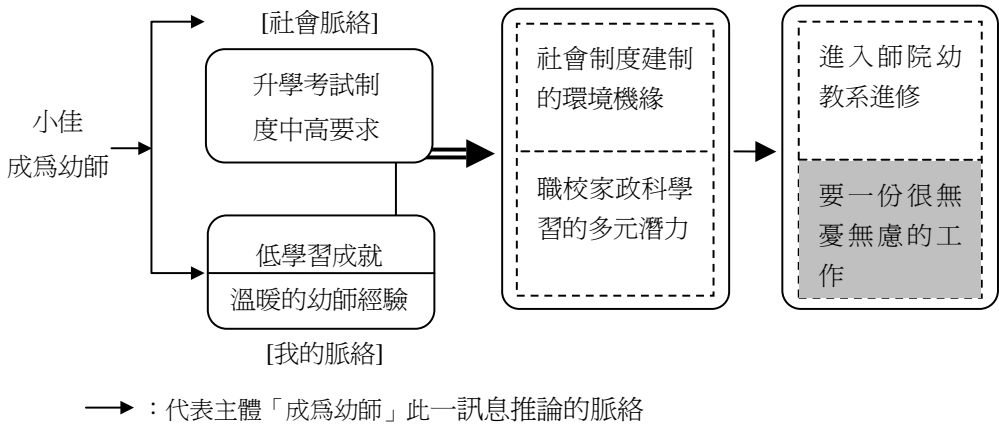


圖 4 小佳成為幼師童年經驗推論脈絡主架構

四、追求「母職教師」及「教師母職」的交融：必然與偶然的交織

1955 年出生在臺中的妙容，從小因母親家務分身乏力，而多半由姊姊代勞照顧，由於是家裡最會唸書的小孩，所以可說是父親的掌上明珠。早年從臺灣師範大學家政教育學系畢業後（現已改為人類發展與家庭學系），她並沒有進入幼稚園任教，反倒是在一般國中教書，直到婚後為追隨去美國唸書的丈夫而辭職。在美國她找到幼稚園打工的工作，成為助理教師。目前她在公立幼稚園已任教 24 年。

將來我我如果是當／從事教育工作的話我會對我的孩子嚕的那種教養……會有比較嗯可能我自己小時候想感觸的那種 那種嗯教育的那種感覺。
(25-29)

妙容的童年敘述鋪陳出兒時自身母子關係中對「母親角色」的經驗，以及師生關係中「教師的母親角色」經驗的對照，開展出一種兼容「母職教師」及「教師母職」取向的職業角色期待與嚮往。

孩童時期的妙容穿梭在家庭與學校間，其生活上對人事物的體驗，是綜合相互參照且交織在一起。在缺乏母愛下，小妙容意識到學校老師對待孩童的態度，

甚至是在知識水平上與自己的母親相去甚遠（5-21）。兩相參照「教師」所代表的知識與教養孩子態度的正面形象亦益發凸顯，「教師角色」成為妙容認定兼具母親良善教養，與教師知識涵養的職業模範。「學校教師」與「家庭母親」兩角色的參照，形象上的差異所促成的社會角色意向，充份顯現於主體所往返的兩個生活世界，同時也流動於兩個社會角色的互動結構中。同樣地，生活世界中，人不時地與他者互動，在妙容幼時經驗裡，那個負向偏差的成人與孩童關係經歷，長輩對待孩童的「不尊重」態度，主體在希冀被尊重的幻滅下，這份不被滿足的缺憾終究流轉至主體對「未來老師工作」的角色期待上，並形構成主體對成人與孩童間「尊重」的倫理價值觀。

家庭中母愛的缺乏，卻在父親與兄姐們關愛聚焦與肯定下，形成小妙容自我情感意識中美好的意象，此情感性的支持帶來實際面對挫折挑戰的力量，縱使升學考試結果不是預期的「心理系」，但來自父親的期待滿意與對父親的關愛，加上自身對「教師工作」的想望（92），皆將主體推向接受不滿的考試結果，選擇進入師資培育機構中的家政系就讀。主體依附父愛所產生的自我發展意向性，實奠基於父女關係中無批評性情感的交流，而此一依附父愛的自我生命圖像，卻成為童年妙容自我生命開展所依存的內蘊動力。

考進師大家政系對妙容而言，實是自我期許的落空，然而內心的失落在父親引以為榮的情感支持中獲得撫慰，帶來跟自我期待妥協與接受現況。失落中獲得家庭中重要他人的肯定，開啓主體重新向外關注與認同未來可能的社會角色。對妙容而言，進入師資培育機構，除能預見未來「當老師」的職業角色外，更引領她發掘內在對幼兒教育的興趣驅力，可謂「失之東隅，收之桑隅」。

在師資培育系統中就讀，學習內容的引導給出了學習主體將「老師」與「母親」兩種角色合而為一的契機。家政專業預備的學習使之得以回歸到「以家庭為重」與「對老師工作嚮往」之生命意向上。由是，主體依循著內在興趣學習的動力，攀附著外在學習環境，「教師—母親」的職業角色圖像逐漸開花結果。

在家政教育的薰陶下，妙容對「母女關係」的體認上開始有了轉變，家庭結構中「母親」扮演的是對家人無我的付出與順從的角色，形塑出其具體的「賢妻良母」母親角色圖像。兒時心中的對母親的不諒解，透過未來職業預備課程內容

的學習獲得消融與理解。那個重視家庭，並以孩子為生命核心關照的母親角色圖像，連結成為主體認同的角色踐行楷模。

1978 年時（妙容畢業那年）的幼稚園工作環境條件，當然無法與執教公立國中之教師相提並論，即主體的幼師職業角色意向並未能獲得生活世界條件強有力的支持，無法與幼師社會關係網絡建立連結，在生存因素考量下妙容選擇進入國中任教，前後共長達六年之久。畢業、結婚、生下第一個小孩，1984 年的家庭變遷為其帶來個人工作取向轉換的分水嶺。重家庭觀的妙容在「出國」與「守候」、「家庭」與「工作」衡量間，辭去那幾乎是全臺灣唯一的國中家政科職位，攜子負笈美國與夫婿相聚。辭去教職意味著主體宣示脫離這條穩定有保障的職業軌道，然此一風險在出國能達成「家庭團圓」與「自我再進修」的假設前題下定案（283-285）。生命主體存在的意義與追求，在「家庭團聚」與「出國念個書」的意念交織下偏離了「當公立國中教師」的職業生涯路。

在追求家庭團圓的路上，主體賦予自己以家庭中「賢妻良母」的角色，不只使之放棄早已在手的鐵飯碗，同時也將自我專業發展的欲求擱置。然此一職涯斷裂的缺口，卻在轉換生活場域的機緣下，使主體過往已儲備之幼兒教師專業資格與興趣，再度迴轉進入自我主動追求的工作軌道上。在美國的幼兒學校雖然只是一份打工的工作，卻在妙容的認知世界中，成為其踏上幼教之路回歸幼教工作成為幼師的里程碑。

整體而言，童年成長及求學階段，家庭與學校兩機構所給出的活動與關係場域，主體遊走在不同的生活場域與角色關係之中，透過女性教師對待孩童的正向形象與家中母親角色的參照，形成了「母親樣貌」的教師社會角色圖像。主體一方面遵循著社會政策的機制行動，另一方面則在機構中抑或遭受挫折、抑或獲得滋養，穿越這些持續邂逅的人際溝通動態過程，主體的價值觀及未來職業角色的認同逐漸鮮明；重要的是，「衝突」、「支持」與「自我內在的和解」成為形構主體發展職業角色認同以趨向生命（存在）和諧之主要推動力量。

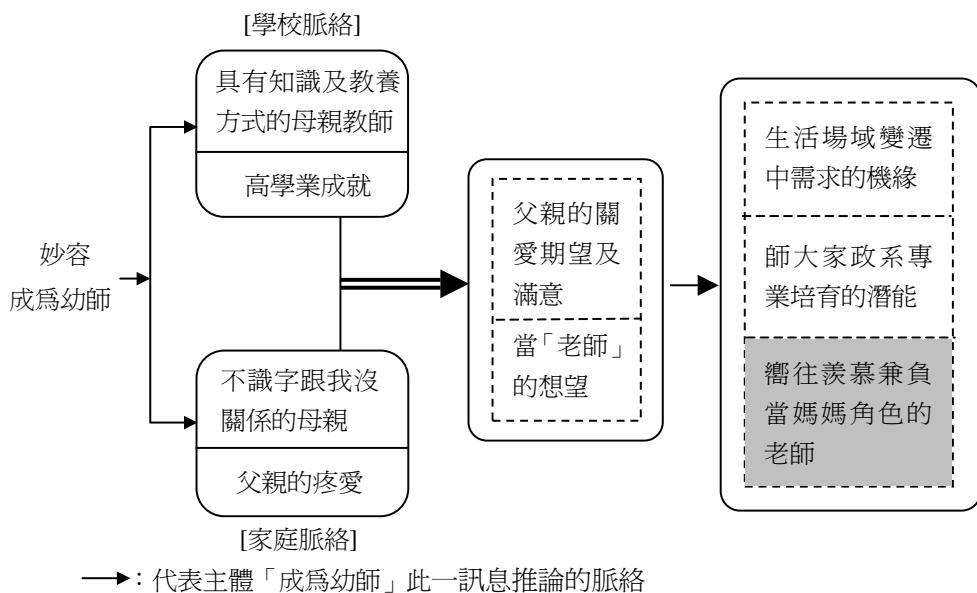


圖 5 妙容成為幼師童年經驗推論脈絡主架構

陸、幼師職業社會化中童年經驗轉化之存有意涵

一、從童年經驗看職業角色形成歷程流轉

從社會系統觀出發，「角色」實為社會結構的重要構成元素，透過角色，個體能與其存在的社會關係網絡建立相互的關係，且在關係系統中建構出自我的角色行為。成長中的個體，總是身處於複雜的角色結構中，學習參與社會各個層面的組織活動，而這些基本的社會認知及學習而得的需求習性 (Bedürfnisdisposition)，即個體之職業角色意向或需求意向，研究社會化的學者 Tillmann (1999: 116-118) 認為這些習得之內涵，宜視之為個體完成其職業角色行為的能力。以幼童為職業對象的幼師，其童年經驗內容中到底是什麼促發其選擇幼師為其職業角色？要回答此一問題，唯有當我們回過頭來仔細聆聽幼師們的生命經驗故事時，個體生命的牽掛與社會機構、文化脈絡對主體影響才產生具體而生動的對話。誠如社會學者 Kohli (1991: 304) 在其職業社會化斷裂的研究中指出，關於社會變遷和人的生

命蛻變理論，仍處在缺乏主體性的論述中。在四位幼師的口述傳記文本內，童年經驗之再建構，在「如何成為幼師」訪談問題的邀約及敘述時間流歷史性回觀的推動下，給出了敘說主體能將「童年經驗」與「成為幼師」關係相互的連結，透過文本分析的詮釋闡述，主體生命經歷中職業角色社會化的過程，包括主體所依存的社會生活情狀、行動條件與社會能力的交互關係，透過個人傳記式的顯現過程中獲得理解。四個案例敘述分析的結果，清晰呈現出職業角色形成之契機，乃決定於個體在生活經驗中所堆砌形塑出之「需求習性」，與社會環境已安置之「社會專業角色陶養機構」的邂逅。

臺灣社會中既存的職業教育體系、教會教育體系及 1992 年後師院幼教系的存在，皆為企求以教育兒童為生命發展前景的個體提供出可能性，而社會幼兒教育專業機構的陶養內涵，也擁有為參與其中的個體帶來轉化主體需求習性，邁向專業角色的存在意涵。另外，臺灣社會文化政策中「升學機制」如何左右生命個體進入未來職業道路的影響力，在四位傳主解析中亦顯然可見，升學考試通過與否的篩選與淘汰，似乎決定著「幼師」在社會系統中低學習成就的性格。而偏離主流升學管道尋求符應自身需求習性，或捨棄個人性向以退為進順應環境條件的成長策略，隱見社會升學主義意識型態的壓力籠罩於資深幼師成長的生命經驗。在此生存的條件下，幼師職業角色形成只能讓生命中的「不確定性」與社會文化中的「偶然」（如：巧遇新制度的設立）來承載個體成為幼師的必然。（參見附錄：社會機制中幼師角色形成流程圖）

在個體生命歷程中轉換的抉擇，反映的是社會主流的規範與價值觀，身處其間個體逐步形塑建構出其獨特的特質與需求意向。根據 E.-H. Hoft 與 W. Lempert 的職業社會化研究發現：資格能力與社會規範、價值觀是職業社會化的基本元素（Heinz, 1995: 58-60）。四位傳主角色形成歷程分析結果，揭露了「職業角色的形成」，不只是作為個人生存於社會與社會關係網絡緊密持續連結的重要任務，它更是置於社會標準化與個人能力的條件限制中，換句話說，角色資格能力的獲得，需經社會選擇淘汰機制歷程來決定。但是，我們也從案例分析中理解，外在環境條件雖有其規範性與限制性，環境中持續的邂逅與人際溝通亦有其支持性，生活中世界中微系統內重要他人的楷模學習、經驗傳承及資源提供的陶養歷程，皆為主

體跳脫並拒絕環境限制帶來推力，進而彰顯出人的自我完成性。

這些主體能動的可能性與超越性，也只有從生命敘述微觀分析中，才能深刻地展現，且同時被看見。研究結果顯現的「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」此四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（*entwerfen*）⁸的內涵。童年成長經驗在生命的偶然與必然性交織下，為存有主體開顯出生命追尋的軌跡。「過去」的我，通過社會專業角色機構設置之柵欄，已在生命流程結構中朝向認同幼師專業角色的未來投企。

二、幼師職業角色形成歷程所揭露之存有意涵

除了持續的發展之外，在人的生命中實有不經常的、突如其來的升起事件，而此事件可能具有教育的重要性。因此我們在存在哲學的地盤上需要去認識此不恆常過程（事件）的教育意義，並且從此認識中去得到有關對教育活動的新的指引。（鄭重信，1975：94）

從童年經驗到形成以幼師為其職業意向，此一轉化過程可以說是生命存有的基本現象。轉化（*Verwandlung*）一詞的西方文化論述源自於猶太基督教傳統，與耶穌的「死後復活」傳說密不可分，因此其字源本身具有宗教性色彩，隨著文化論述典範之變遷，轉化中的「超越」（*transcendence*）意義內涵越來越顯著，換句話說，轉化一詞的宗教向度逐漸過渡為「存有學」向度⁹。於是轉化所隱含的是一種「超越」的可能，而轉化的發生離不開主體所置身的社會脈絡，尤其當主體通過家庭、學校機構到師培機構的社會化過程中，主體對文化社會的敘說論述，

⁸ 現象學者汪文聖（2000：114-115）在論述海德格哲學中「自我超越」與「時間」關係時，以「被拋性」（*Geworfenheit*）及「投射」（*Entwurf*）來關聯生命主體存有時間向度中的「過去」與「未來」。他指出「未來我」將在牽掛自身處境中，對生活做「抉擇」與「投射」而重新過活。本文該名詞循此思路，以「投企」意謂主體從過去既存的事實性中，「投」向未來而形成的「期待」與「實踐性」。

⁹ 參見馮朝霖，轉化的「存有學」（*ontological*）向度研究計畫草稿，2003年5月。

已隱含著形塑主體面對處境的能動性。社會機制一方面可能限制及決定當事人；另一方面卻在有限的現實環境條件中，揭露出轉化的可能性。轉化之路不只標誌出主體如何回應生活世界的各種限制機制，同時也揭露主體回應的行動策略，這即是生命轉化的契機，亦是主體為其獨特存有樣態的發聲。

四位傳主生命敘述提供素材，讓我們理解主體選擇幼師作為其職業角色的面貌，此一生命流程內容的轉折與豐富性，打破了過去制式化成為幼師的刻板理解，一位幼師不再只是單純地透過考試制度進入師資培育機構獲得證照，便理所當然地成為幼師，或只因「喜歡孩童」而造就現在的幼師我。選擇幼師角色作為生命安身之所，「喜歡孩童」說詞的背後充滿著主體生命經驗堆砌的價值形塑，過去相關之幼師研究鮮少仔細追問此一現象歷程，更不清楚歷程中生命主體如何面對自我與外在環境要求下，所隱含的深刻生命學習意涵。如同存有哲學所啟示的「去認識此不恆常過程事件的教育意義」，透過敘說者的回憶所開啓的生命歷程，能呈現出人邁向職業角色的職業社會化之辯證歷程，而此歷程所蘊含的存有意涵，也將彰顯出主體生命的意義。

回過頭來看四位資深幼師的生命敘說，微系統內「重要他人」的存在，符應象徵互動論自我形成的論點，他不僅只是學習模仿的對象，「楷模關係的建立」更是主體自主選擇欲與其同一的意向形成的根源。角色所承載的特質與需求意向，在職業角色形成後，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說詞，可見的是，能動主體在參與職業角色行動前，已依循生命經歷所形塑出之需求習性，賦予其未來幼師角色存在的可能價值觀，如四個案例：「跟孩子玩很快樂」、「接觸孩子以彌補我沒有得到的那種快樂的感覺」、「要一份無憂無慮的工作」及「嚮往羨慕兼負著媽媽角色的老師」。可以說能動的主體，在其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。而「社會學校機構」也不再只是個單純提供個體學習的場域，機構中人事物交往關係脈絡的連結，師生關係、藝術性的學習內容及實習制度之存在，皆影響著幼師職業角色形成的陶養工程。

「社會文化傳統脈絡」鉅系統中之升學主義意識型態，亦鮮明地牽動著能動主體對自我的牽掛，四位幼師的升學歷程雖不盡相同，卻也在成為幼師的過程中，

需歷經牽掛自己處境與朝未來投企的抉擇。「抉擇」的活動絕非屬人之意志的行為，它顯示著一種特殊的自身超越能力，而此超越能力反而是要來自對於自己所為有限的體認（汪文聖，2002：116）。從四位資深幼師的生命敘說理解中，我們清楚地看見人走向「定志」過程的轉折、思路及其採取的策略。主體置身於社會文化環境中，個體與社會、個人與系統兩者的交會點——「角色」（Tillmann, 1999: 115），讓人邁向職業社會化過程中得以產生攀延的動力，循著社會既有的框架追尋其安身立命之所的同時，也讓「角色」為其開展出獻身角色主體之自我追尋存有的教育意涵。因此，人在生活世界裡所要追尋的此一「安身立命」歷程，便在主體與社會拉扯的張力中開顯出生命獨特的存有意涵。「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」的童年生命展延，不僅成為「幼師角色」的意義，亦具體的給出幼師職業習性「陶養」概念的內涵。

致謝：文稿的完成感謝評審委員提供之寶貴修正意見。本研究之撰作為國科會研究計畫編號NSC91-2413-H-004-011 之部分研究成果，特此一併向國科會及參與之助理黃心怡、林欣宜、廖怡佳致上謝意。

參考文獻

- 汪文聖（2002）。自我超越與生死問題間的弔詭性：胡賽爾與海德格對生死問題論述之比較。《國立政治大學哲學學報》，9，99-130。
- 倪鳴香（2004）。敘述訪談與傳記研究。《教育研究月刊》，118，26-31。
- 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。論文發表於行政院國家科學委員會主辦之「幼兒教育研究的昨日、今日與明日——開創幼教新世紀」學術研究會，臺北市。
- 黃瑞琴（1989）。質的幼兒教育研究——省思與舉隅。《國民教育》，30（3-4），10-20。
- 鄭重信（1975）。《存在哲學與其教育思想》。臺北：文景。
- 秦典華、余紀元（譯）（2002）。Aristotle 著。《亞里士多德工具論（上）》。臺北：慧明文化。
- 項退結（譯）（1976）。W. Brugger 著。《西洋哲學辭典》。臺北：先知出版社。

- Bude, H. (1984). Rekonstruktion von Lebenskonstruktion: eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt [Reconstruction of life-construction: An answer to the question, which brings the biography research]. In M. Kohli & G. Robert (Hrsg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit* [Biographic and social reality] (pp. 7-28). Stuttgart, Germany: J. B. Metzlersche.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: Eine Einführung in die Berufliche Sozialisation* [Work, occupation and life course: An introduction into the occupational socialization]. Munchen, Germany: Juventa Verlag.
- Hermanns, H. (1984). Interview narratives [Interview of narratives]. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Bd.2): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung* [Encyclopedia of education (Vol.2): Methods of the education and bildung research] (pp. 421-426). Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.
- Kelchtermans, G. (1990). Die berufliche Entwicklung von Grundschullehrern aus einer biographischen Perspektive [The occupational development of elementary school teachers from biographic perspective]. *Pädagog Rundschau*, 44, 321-332.
- Kohli, M. (1991). Sozialisation und Lebenslauf: Eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung [Socialization and life course: A new perspective of socialization research]. In M. R. Lepsius (Hrsg.), *Zwischenbilanz der Soziologie* [Inter-balance of sociology] (pp. 311-326). Stuttgart, Germany: Klett-Cotta.
- Kokemohr, R. (1989). Bildung als Begegnung? Logische und kommunikationstheoretische Aspekte der Bildungstheorie E. Wenigers und ihr Bedeutung für biographische Bildungsprozesse in der Gegenwart [Bildung as encounter? Logical and conversational aspects of E. Weniger's theory of bildung to be taken into account in the analysis of processes of self-formation in the actual social world]. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie: Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft* [Discourse bildung theory: Reconstruction of bildung theory under the conditions of present society] (pp. 7-371). Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.

- Ni, M. S. (2001). "Ich bin die Arbeit, als Arbeit wandle ich mich"- *Biographieanalytische Fallstudie zur beruflichen Entwicklung einer Erzieherin in Taiwan* ["I am the work, and I change in the work" – A case study of biographic analysis for the occupational development of an educator in Taiwan's kindergarten]. Unpublished doctoral dissertation, Universitaet Hamburg, Hamburg, Germany.
- Schulze, T. (1993). Biographisch Orientierte Pädagogik [Biographic oriented pedagogy]. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten Lernen* [Learning from stories] (pp. 13-40). München, Germany: Juventa Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview [Biographic research and narratives interview]. *Neue Praxis*, 3, 283-293.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen* [The narrative interview in interactional field studies: Narrative theoretical bases]. Hagen, Germany: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Terhart, E. (1995). Lehrerbiographien [Biographies of teachers]. In E. König & P. Zedler (Hrsg.), *Bilanz Qualitativer Forschung* [Balance of qualitative Research]. (pp. 225-264). Weinheim, Germany: Deutscher Studien.
- Tillmann, K. J. (1999). *Sozialisierungstheorien* [Theory of socialization]. Hamburg, Germany: Roohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Woods, P. (1993). Managing marginality: Teacher development through grounded life history. *British Educational Research Journal*, 19(5), 447-466.
- Ziechner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-343). London: Collier Macmillan.

附錄 社會機制中幼師角色形成流程圖

