

A Preliminary Exploration on Teachers' Culture in Preschool

Yu-Pei Chou

University of Taipei, Taipei100, Taiwan

Abstract

Some previous studies of elementary and secondary schools have pointed out the important role of teachers' culture in curriculum reform. The enactment of the Early Childhood Education & Care Curriculum Framework (ECECCF) in 2016 is an important time for the transformation of preschool's curriculum. If we could understand the "teachers' culture" in preschools, it would help us to promote the relevant policies from the government. The aim of this study is to explore teachers' culture in a public preschool. The researcher used qualitative interviews and analyzed the characteristics of teachers' culture. The results show: 1. Teachers try to maintain the original daily practices without any changes. 2. The classes in the preschool work independently and separately without cooperation. 3. Teachers are striving for resources for their own classes.

Keywords: preschool educators; teachers' culture

幼兒園「教師文化」初探

周于佩

臺灣 臺北市 100 臺北市立大學

摘要

中小學的研究已指出教師文化在課程改革推動的關鍵性角色。2016 年「幼兒園教保活動課程大綱」的頒布，象徵了幼兒園課程與教學轉型的重要時刻，若能掌握與理解幼兒園「教師文化」的樣貌，將有助於相關政策之推展。本研究之目的在探討一公立幼兒園的教師文化為何，透過質性訪談資料的蒐集，分析幼兒園之教師文化。研究結果發現幼兒園的教師文化有下列特徵：（1）盡可能維持原有教學和工作的步調；（2）各班分工，獨立工作；（3）爭取班級資源，重視班級活動。

關鍵詞：幼兒園教保服務人員、教師文化

通訊作者：周于佩

通訊地址：臺北市中正區愛國西路 1 號

電子郵件：yupey0227@gmail.com

壹、前言

幼兒園的課程與教學品質提升一直是臺灣幼兒教育多年努力的方向。教育部於 2016 年 12 月頒布「幼兒園教保活動課程大綱」（以下簡稱「課程大綱」），並於 2017 年 8 月 1 日正式生效（教育部，2016），此不僅揭示國家對幼兒教育的立場與期待，也指出幼兒園課程與教學的發展方向。

「課程大綱」從研編、進入幼兒園實驗，列入「幼兒園輔導計畫」至今已邁向第 13 年。在這個歷程中，有些教保服務人員積極理解「課程大綱」，嘗試實踐其於日常教學之中，朝向以培養幼兒核心素養的目標邁進；但也有教保服務人員躊躇不前，觀望「課程大綱」的推展情形，認為尚在修整，不急於理解與實踐。

有些幼兒園為理解「課程大綱」，申請「幼兒園輔導計畫」，邀請輔導人員入園，帶領全園教保服務人員理解與實踐「課程大綱」。這是開啟理解「課程大綱」的方式之一；不過，幼兒園的課程能否因而調整改變，輔導人員的進駐並不是萬靈丹，已有學者指出倘若輔導人員的介入方案與幼兒園教保服務人員所形成的文化不相呼應，輔導成效亦將受影響（丁雪茵，2012），待輔導人員輔導結束，幼兒園的課程與教學仍可能回覆原有狀態。那麼，了解幼兒園的文化，尤其是教保服務人員間形成的文化，將是格外

重要的事情，有助於我們思索協助幼兒園進行課程與教學轉型的策略與方式。

課程的改革與教師文化息息相關，在中小學已有許多相關研究，文獻指出課程改革要成功，不能忽略教師文化的影響力（單文經，2000；吳俊憲，2004）；甚至必要時，須重建或更新教師文化，較能落實課程改革的理念（吳俊憲，2004；周淑卿，2005）。因此，推動「課程大綱」理解與實踐的過程，亦須理解現有的幼兒園教師文化為何，以在此基礎考量教保服務人員理解與實踐「課程大綱」的所須協助。

因此，本研究之目的即在探討幼兒園的現有教師文化為何，期望對幼兒園教師文化有初步理解，作為未來相關政策推動之參考。

貳、文獻探討

一、教師文化的定義

研究組織文化的學者 Schein，認為一個團體的文化可定義為：

「一組共享且具有模式化的基本假定，並且當一個團體面臨外部適應和內部整合的問題解決時，會習得此等基本假定；由於這些基本假定運作良好，且被認定是正確有效的，因此，這些基本假定會成為新進成員知覺、思考和感受相關問題的正确方式。」（張慶勳等人譯，2010）

Schein 提出的組織文化理論應用於學校與教育機構，學者們稱為學校文化。學校文化涵蓋多個面向，包含教師文化、學生文化、學校組織（行政）文化與社區（家長）文化，此四文化並非分開獨立，彼此牽連相關（吳俊憲，2004）。不過，通常學校機構以課程與教學為重，教師被認為是主要關鍵者，因此教師文化的討論格外重要。

教師文化被認為是由教師同儕之間交互作用所形成（陳奎熹，2000；周淑卿，2002）。早期的學者 Feiman-Namser 與 Floden (1986) 認為教師同儕形成的價值、觀念和規範等皆屬，包含其共享的信念、心智運用，及人際間互動的型態等。Hargreaves (1994) 則進一步將教師文化區分為「內容」(content) 與「形式」(form)，認為「內容」是由教師同儕所共享之實質態度、價值、信念、習慣、假定與處事方法所構成；「形式」則是成員間的關係形態或成員間的連結形式。Hargreaves 特別重視「形式」，因為透過文化形式的不同，文化內容有機會重新定義，也就是當教師同儕之間有不同的連結或關係，透過彼此交互作用，其共享的態度、價值與觀念等可能產生改變。因此，當我們探究幼兒園教保服務人員的教師文化為何時，須著重了解教保服務人員之間的關係，彼此的連結與互動，此也是本研究關注之處。

二、教師文化的特徵

不同學校可能有不同的教師文化，已有學者指出一般中小學的教師文化有「個人主義」、「保守」、「懼變」與「忠於同事」的特徵，以下分別說明。

「個人主義」，學者 Hargreaves 指出中小學教師的規範之一為「教室自主」(Classroom Autonomy)，教室中的各項教學工作多由教師自行選擇與決定，不受他人干涉（陳奎熹，2000）。此種「自主」的狀態，長久以來形成了一種孤立且互不干涉的文化（吳俊憲，2004；林佩璇，2007）。課程與教學方面以不影響別人為原則，但同時也代表不願意受別人影響。

「保守」，Hargreaves 指出教師之間有種平凡的規範 (mediocrity norm)，即教師同儕之間務求步調一致，個人不刻意表現。國內學者單文經（2000）認為教師工作有保守的特徵，教師獲得長期聘任後，每日的工作便日復一日進行，平穩而少變化，教師往往也不企求創新改變或自我挑戰，多謀求穩定與平凡，直至退休。

「懼變」則是延續前項特徵，教師文化中的保守性促進了「維持現狀」的價值觀，使得教師對於現狀的變動多有擔心與害怕。學者單文經（2000）認為這是因為任何改變皆會挑戰教師原有專業知能，帶來不安全感。

「忠於同事」，Hargreaves 指出

這是中小學教師的規範之一，即教師同儕之間互相信賴，一切言行以維護群體利益為重（陳奎熹，2000）。

幼兒園有關全園教師文化的研究不多，目前有丁雪茵（2012）以一公立幼兒園為對象進行的長期個案研究，她發現該幼兒園教師文化有兩個特性，一為「班級王國：各自為政、教師自主高、課程模式多元」（頁 22）；二為「教學研討會互動模式：多單向報告、少對話」（頁 23）。

個案幼兒園各班為「班級王國」，每位教師專業自主高，顧好自己班級事務，鮮少關心其他班級；全園在課程方面缺乏共識，各班課程模式差異大；園長雖定期與老師們召開會議，但多處理設備修繕或資源補充，未觸及課程與教學。各班級編制兩位老師，有些同心協力，有些輪流主教；有的合作愉快，有的互不過問。

個案幼兒園的教師們在教學研討的互動模式為單向報告，彼此較少對話。雖然教學組長規劃各班輪流分享課程，並開放大家回應，但各班多呈現最好的一面，即使他人有回應，也多說正向話語，鮮少提問，仍多單向分享，少有省思性的對話。

丁雪茵（2012）的研究發現與中小學教師文化的「個人主義」特徵頗為相似，教保服務人員也有自主、孤立的情形，不過此部分仍待更多相關研究，以了解教保服務人員所形塑的

教師文化。尤其在「形式」部分，是否與過去中小學研究發現的教師文化特徵相似，或另有其他樣貌。

三、教師文化的重要性

理解一個團體的文化，可使我們了解該群體的思維與行動背後的理由，有助於解釋某些現象的原因，也能幫助思考如何與此群體互動或導引其轉變。

丁雪茵（2012）蒐集自身與個案幼兒園六年半的輔導歷程資料，指出理解教師文化的重要性。此研究將輔導歷程出分為三階段：「解凍階段」、「重塑階段」及「再凍階段」。在「解凍階段」，理解幼兒園的文化，有助於輔導人員初期與幼兒園關係的建立；而「重塑階段」，則能透過對其原有文化的理解，協助幼兒園進行文化重構，使保服務人員的互動與連結方式有所改變，使課程與教學有更深入的探討與實踐。當新文化成形，於「再凍階段」穩定落實，形成幼兒園課程轉變的內部力量，達到課程改革的目的，可使成果長久深植於幼兒園之中。

「解凍階段」與幼兒園建立關係，丁雪茵（2012）研究初期發現，個案幼兒園教學研討會議的互動模式多為單向報告，各班企圖呈現最好的部分，而其他班級很少主動發言，若有也僅止於少數正向的話語，較少省思性對話。因此，她在輔導初期順應且學習此文化，言語上以正向回饋為主，保

持較為消極的輔導者角色，依幼兒園所期待的角色介入，取得幼兒園教保服務人員的信任。

丁雪茵（2012）認為教保服務人員於教學研討的單向互動會阻礙彼此的學習，因此在「重塑階段」協助幼兒園進行文化重構，協助建立新的互動規範與價值。她透過調整座位、改變研討時間、增加麥可風，及建立「用愛心說誠實話」的價值觀，嘗試轉變教師原有單向互動模式，促進教師間彼此信任，產生真正的省思與討論。

該研究結果發現，輔導人員與個案幼兒園長期的互動關係良好，且教保服務人員有了新的互動規範與價值之後，彼此的信任度提升、態度更開放，從原本的「展現最佳一面」轉為「求助」，不僅較敢說真話與接受他人建議，也更聚焦探討與釐清課程相關的理念與實踐議題。

此兩階段的成果，與輔導人員對幼兒園整體文化的理解，並據此採用合宜的介入方式有重要關連。現今幼兒園輔導計畫持續進行，輔導人員與幼兒園未必在輔導之前即有相互理解或認識的基礎，倘若能對幼兒園的教師文化多些理解，將有助於輔導人員在輔導初期順利與幼兒園建立關係，減少磨合時間；也有助其導入適當的輔導策略，引導幼兒園逐步轉變與調整。

上述丁雪茵（2012）的研究結果

與中小學的課程改革的相關研究發現一致。理解中小學教師文化有助於課程改革的推動與落實，幼兒園亦是如此，若能進一步掌握幼兒園的教師文化，將有助於思索引導教保服務人員邁向課程轉變的策略。

現今正值「課程大綱」推動的重要時期，若能在理解幼兒園教師文化的基礎上推展，不僅能提高教保服務人員的接受度，亦可使「課程大綱」的理念與精神落實於幼兒園的課程與教學之中，使全國的幼兒受益。因此，本研究嘗試探索幼兒園的教師文化，期望對幼兒園教保服務人員所形成的教師文化有初步的理解。

參、研究目的與方法

本研究之主要目的在探討幼兒園的現有教師文化，包含其面對課程轉變的態度，以及教保服務人員之間的互動與連結情形。

採用質性研究取向，選取一公立幼兒園，訪談幼兒園主任。個案幼兒園共五個班級，人事穩定，大部分教保服務人員為服務多年的資深教師，資料蒐集期間，個案幼兒園正參與「幼兒園輔導計畫」的課程大綱輔導。

訪談期間為民國 102 年 10 月至 12 月間，每月兩次，一共六次，每次 2-3 小時。訪談的重點為園主任與教保服務人員共同工作的情形，以及園主任在其中的觀察、發現或省思。訪談時

取得受訪者同意進行錄音，並於訪談後轉錄為文字稿。

研究者反覆閱讀訪談文字稿，將訪談內容依據事件切分，選取有關全園教師文化的部分進行分析，即有關教保服務人員彼此的連結及互動情形等，嘗試探索其教師文化的樣貌。

肆、研究結果

個案幼兒園的教師文化有下列特徵：1. 盡可能維持原有教學工作步調與做法；2. 各班分工，獨立工作；3. 爭取班級資源，重視班級活動。以下分別說明。

一、盡可能維持原有教學和工作的步調

幼兒園內教學及各項工作忙碌，園內老師認為若要參與日常教學以外的事務，須花費額外時間，因此參與的態度較為保守，參與過後傾向選擇休養生息，以恢復原有步調。

「……公幼要跨出下一步，其實背後東西還蠻複雜的，包括意願，然後包括可能，因為像我們有幾年接活動接得很多，那時候真的是有時候開會開到十點，晚上十點，大家真的是忙到怕了……所以後來我們沉寂了好一段時間，就是大家真的是累了，需要休憩一段時間……。」（訪 1）

課程大綱的頒布實施是一項幼教

界的大事，園內老師們面對課程大綱的態度不同，參與課程大綱輔導的意願也不一，主要是擔憂太忙太累，會與原有步調不同。

「做新課綱老師們覺得，……有危險是自身的，自身時間上的危險，目前狀況還好是因為，每一次做一件事情都給老師將近一個月的時間，……還沒有大幅的變動，所以時間上，跟平日的活動上，目前都還沒有太大的改變……」（訪 1）

幼兒園老師一開始對於參與課程大綱輔導的態度不太相同，但是最後仍全園決定參與，主因也是提早熟悉課程大綱，避免以後急忙於一時。

「假如大家都不希望太忙太累，如果我們現在不先做，等到新的評鑑制度進來的時候，評鑑跟課程一起做，並沒有比較輕鬆，……我們的那個東西是可以被拆開來的，不會全部急忙於一時……。」（訪 1）

另一個理由則是，幼兒園都在摸索階段，提早參與比等其他幼兒園已有成果才做，外在壓力較小。

「現在大家都在摸索，都在闖，所以你自己摸索自己闖出來是自己的，可是如果等到大家都已經做的很多了，已經有一個一個的典範出來了，這個時候你再做，那，壓力會更大……。」（訪 1）

由此可知，幼兒園老師參與日常教學之外的活動或事務較保守，擔心

花費過多時間與精力，使變動與壓力過大。希望盡可能在原有教學或工作步調中進行，逐步參與。

二、各班分工，獨立工作

分班級或個人獨立工作是幼兒園常見的工作型態。例如幼兒園原有班群混班使用的學習區，其學習區的規劃即由一位老師規畫一個學習區域。

「……我這個區我自己規劃，那個區他自己規劃，其實我覺得已經好一陣子，包括我們要採買教具或是什麼，其實不見得會相互討論，……大家已經習慣那個方式好一段時間好一段時日」（訪 3）

此類獨立工作方式也是園內完成每月輔導建議的方式；若與全園相關則將工作切割，分別進行。舉例來說，學期初輔導老師請全園規劃幼兒園的例行性活動，幼兒園採拆班級分工的方式進行。

「我們要討論那個一日作息，……那就是拆班級，由班級老師們再去做自己的協調，看他們要怎麼樣去做分工，或者是討論的部分」（訪 1）

輔導過程中，輔導老師請全園閱讀課程大綱並提出疑問，也是由大家各自閱讀提出問題。

「我們附上去給老師之前我們園內可以先有一點討論，可是……真正大家沒有那個時間，就是沒有訂好那個時間是事前討論的時間，那大家提

問之後，大家也沒有時間去看別人的問題……」（訪 1）

老師們過去比較習慣各自或各班獨立工作，但較沒發現可能因而產生的問題。例如各學習區內容物可能因各別規劃而產生功能重疊的現象，这也凸顯過去較少相互理解彼此學習區規劃的內涵，而少有進一步討論或協調。

輔導老師發現學習區重疊的現象後，請全園根據輔導建議持續思考各學習區的功能，嘗試調整內容物。雖然園主任與全園老師為此召開會議，但回顧此討論過程，園主任感受到這類討論在園內實屬少見，老師們也較不習慣在會議中相互討論或協調此類議題。

「我們有重疊到的，然後我們要取捨，要不就是你那邊要捨棄，或者是我們要怎麼切割，那個的討論，其實我覺得在園裏面是少看到的。我們那天拿出來討論，我覺得，大家還是在切割啦，……那是有微微的協調出現，只是回到各自的領域還是一個最安全的……。」（訪 5）

老師們接願意面對重疊性的問題，也願意嘗試調整，不過當產生疑問時，則傾向直接找輔導老師詢問。

「……，可能覺得反正老師們也都對新課綱不熟，所以最重要還是在（輔導）老師那邊，取得（輔導）老師的認可就 ok 了」（訪 3）

由上可知，園內老師較習慣各自獨立工作，全園共同討論時間多處理分工議題，實質的課程規劃仍回到各班級決定，若有不確定之處則傾向自行尋求輔導老師協助，較少透過同儕間的相互討論、建立彼此的共識，共同進行課程與教學的相關工作。

三、爭取班級資源，重視班級活動

園內老師多為班級爭取資源，也較重視班級的活動。

幼兒園各班每月有一額度的材料費與烹飪費，各班可視班級課程需求使用，若有餘款則納入全園，採購全園所需材料。不過，老師們傾向將沒有用完之額度累積至下個月，而不是併入全園。有時班級內有不同需求，則傾向額外爭取資源，希望不佔用原有班級可使用額度。

「有時候老師們會問，為什麼我不能用……，或是我可不可以另外支……。」（訪3）

「……我們班要買什麼可不可以，……其實是告訴你我們班要做這個事，……所以我也只能答應」（訪6）

老師們多在班級中工作，也習慣以班級的角度思考與規劃各項資源使用，較少用全園的角度來思考如何運用資源。

除此之外，也可發現老師們較重視班級活動。全園有共同的作息時間表，每週固定三天上午的某一時段進行班群混班學習區，但有時老師會因

某些考量而改變學習區的運作方式，或因班級內的課程需要，而取消該班群的學習區時間。

「……不見得有開（學習區），而且開的方式也五花八門……」（訪5）

老師們重視班級幼兒需求，關注班級中的課程與教學，因應班級活動的需求，彈性調整時間的運用或改變運作方式。不過，若僅看重班級，使全園 A、B 兩班群有不同運作方式，也易忽略全園課程取向整體運作的重要性。

「……大家對團體的這個概念，相對的在減弱中，這是長久以來一直觀察的，……。」（訪5）

老師們長期在班級中與幼兒共同生活與工作，較習慣以班級的角度看待各項事務，因此盡可能為自己班級爭取資源，也較為重視班級的活動；而這樣的角度也反映出其較少兼顧全園群體的需求，以及全園的整體性。

伍、結論與建議

個案幼兒園的教師文化有下列特徵：對外參與保守，盡可能維持原有步調；願意調整課程與教學，但多於班級中各自努力、獨立工作；較重視班級資源及活動，易忽略群體。

老師們對外界事務的參與較為保守，多數傾向維持原有狀態，盡可能避免變動，倘若非變動不可，也期待最小幅度。幼兒園原有的忙碌與勞累，

使得老師傾向維持現狀，類似單文經（2000）提出中小學教師文化的懼變性特徵，因為任何參與都會打亂原有熟悉的狀態，帶來不安定感。

全園老師有能力，也願意表現，但長久以來形成較為個人或各班獨立的工作模式，多在自己班級各自努力、各自發展，此也凸顯班際間的交流、討論及相互理解較少。這與中小學教師研究發現的「教室自主」或「孤立」的文化（陳奎熹，2000；周淑卿，2002）相似；也與丁雪茵（2012）提出幼兒園「各自為政」的文化雷同，老師對於自己班級事務的決定完全自主，不受他人左右。這種自主性使老師間少有課程與教學的實質交流，也幾乎不討論課程與教學的困擾 (Feiman-Nemser & Floden, 1986)。

老師們多以自己班級為思考角度，爭取班級中的資源，較少關注全園整體性的需要；專注班級活動的重要，而未顧及全園的整體性。當習慣以班級的角度出發，較難看見全園的需求，也易影響彼此間的連結與關係，對於班際之間的想法或做法較少關心，不易從他人的經驗中獲益。

上述教師文化屬「盡可能維持原有狀態，看重班級且各自努力」的文化。在此文化中，教保服務人員須獨自處理班級的課程與教學，以此面對「課程大綱」的新學習及其可能帶來的課程轉型挑戰，可能易使教保服務

人員倍感困難或壓力過大，建議幼兒園可朝下列方向嘗試：

一、創建相互連結與彼此信任的文化， 同心協力、相互支持

幼兒園是忙碌的工作環境，面對班級幼兒的各項需求與不可預知的偶發事件，教保服務人員少有時間好好討論、溝通與協調。然而，為幼兒盡心盡力，留意孩子的需求之外，仍須看重同儕夥伴之間正向情感關係的建立與維繫。

教保服務人員可透過日常正向溝通與良善互動的經驗累積，增進教保服務人員之間的認識與理解。透過各項正式與非正式互動的機會，看見同儕夥伴的優點，經常性的溝通與討論，可了解彼此的想法與行事的理由，累積彼此的共識，建立相互的信任，促進同儕夥伴互相支持、同心協力。

二、從單槍匹馬走向共同學習的文化

教保服務人員有不同的背景與經驗，面對國家頒布的「課程大綱」，可能產生新的學習或挑戰，但若學習僅仰賴個人單槍匹馬面對，將可能壓力過大而不易跨越。

若能將個人的學習，轉化為大家共同面對與嘗試，讓教保服務人員有被支持的力量，學習將更有效益。全園教保服務人員若能一起面對學習的課題，共同尋求資源及思考解決的策略，不僅可使個人的學習壓力降低，

也能使教保服務人員擁有彼此的力量，一起閱讀、討論、澄清及實踐，除了自己獲益，也可獲得他人的理解與收穫，讓學習的效果得以加乘。

參考文獻

- 丁雪茵 (2012)。組織文化與幼稚園課程變革之輔導歷程：一所公立幼稚園之長期個案研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告 (編號：NCS98-2410-H-134-006-MY2)，未出版。
- 林佩璇 (2007)。教育領導與教學革新：建構實踐反省的教學文化。教育研究月刊，153 期，18-30 頁。
- 吳俊憲 (2004)。課程改革與學校文化之探討。課程與教學季刊，7 卷 4 期，77-90 頁。
- 周淑卿 (2002)。面對統整課程與教學的教師文化。載於周淑卿 (著)，課程政策與教育革新 (163-179 頁)。臺北市：師大書苑。
- 周淑卿 (2005)。論教學文化更新為學校課程革新之基礎。課程與教學季刊，8 卷 3 期，15-25 頁。
- 單文經 (2000)。析論抗拒課程改革的原因及其對策：以九年一貫課程為例。載於中正大學教育學院 (主編)，新世紀的教育展望 (317-338 頁)。高雄市：麗文。
- 陳奎熹 (2000)。教師大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1309936/>
- 張慶勳、許嘉政、林榮俊、李宗鴻、陳煜清、陳學賢、徐欽祥、陳郁汝、盧玉琴、林玲吟、王宏彰 (譯) (2010)。組織文化與領導 (原作者：E. H. Schein)。臺北市：五南。
- 教育部 (2016)。幼兒園教保活動課程大綱。取自 <http://www.ece.moe.edu.tw/?p=7545>
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. E. (1986). The Cultures of teaching. In M. C. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.,). New York: Macmillan.
- Hargreaves, A. (1994). Individualism and Individuality: Understanding the Teacher Culture. In A. Hargreaves (Eds.), *Changing teachers, changing times - Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.