

從歷史沿革探究幼兒教師專業發展之未來

梁佳蓁

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

幼兒教育是一切教育之基礎，有穩固的教育根基，國家也才能健全成長。諸多研究顯示，幼兒與主要照顧者的經驗攸關幼兒未來社交、人際、情感、認知與終身學習之發展（涂妙如，2003；林彥君，1998）。幼兒教師與學童相處時間長，宛如成長過程中的另一位母親其肩負之責十分重大。由此，學前教師專業素養關係著幼兒的發展與未來。唯有努力提升幼教師的品質，方能改善幼兒教育品質、提供幼兒適切的發展。分流數十年的幼兒「托育」與「教育」在各界的努力下於 2012 年完成整合，成為亞洲第一個實施幼托整合制度的國家，幼托整合不僅讓幼兒教育邁向國際也同時展現幼教專業地位。然整合後有關師資任用，因個人立場、價值觀及種種社會因素引發爭議不斷。以最近幼照法修法爭議為例，幼托整合後，教育部要求教保員重回大學修 16 學分，取得教師證照後才能獨立帶大班，引起有豐富教學經驗卻沒教師證的教保員不滿。支持修法與反對修法雙方各有其堅持的理論與看法，然而經驗是否代表專業，何謂專業？Borth（1990）指出，當教師能夠審視質疑及懷疑自己的信念時，嘗試新的措施來實踐自己的想法時，學生的學習將是充滿活力的；倘若教師停止成長，學生也將停止成長。教師專業發展是教師之職責

亦是必然之歷程，不論修法與否，幼教師都必需檢視自己目前的專業發展階段，主動追求專業的主體性。回顧幼兒教師專業發展之歷程，可發現其政策的形成與政治、社會、經濟脈動及人口結構之變化有著密不可分的關係。本文茲就我國幼教專業發展沿革探究幼兒教師專業發展之未來。

二、幼兒教師專業發展之歷史沿革

教育政策的制定及轉變直接影響著幼兒教育發展生態、教師專業發展及教師角色之社會地位。回顧我國幼教發展史大致可以光復後期做為分野，分述如下：

（一）清末至 1949 年國民政府遷臺

清末民初受到法令的支持，各地幼教機構分別設立，除部分由政府公辦外，私人教會成為該時期辦學之主體，蒙養院為幼教師資主要來源。此時期女子受教權不興加上師資缺乏，女學標準僅設為「資質高於女傭、酬傭足以餬口」而已。而其所學之內容則以孝經、四書、烈女傳、女誡、女訓、教女遺規為主，是兼顧維護傳統道德思想與控制女學流弊的變通方式（程祺，2006）。1922 年頒行「壬戌學制」，「幼稚園」正式納入學制。此時期，師範學校及女子師範學校可附設幼稚師範科，各縣市教會與有心投入

幼教工作者也陸續開辦幼教師資培育機構，不論於師資選擇或教師培育的內容方面，整體而言，均有質與量的提昇與變化。1930年起幼稚師範教育的管理與推動逐漸受到關注，1932年頒訂《師範學校法》、1933年《師範學校規程》，接續十年陸續頒訂《幼稚園規程》、《幼稚園設置辦法》、《幼稚師範教育科目表》等。由此可發現，相關法規與政策之制訂目標皆是朝提升教師專業素質及高等教育機構於幼教師資培育之檢討與反思。

(二)臺灣光復至 2011 年

臺灣光復後，社會發展逐漸從農業過渡到工業，幼兒教育的需求因傳統婦女紛紛投入就業市場而顯得日益迫切。此時期，幼稚園師資依規定由臺北、臺南及高雄三所女子師範學校畢業後之老師擔任。但師資培育的速度遠不及幼兒入園數量的擴增，又大部份幼稚師範科畢業生轉而擔任國小教職，幼教師資不足的情況因而更加雪上加霜。1960年代末期至1970年代初期，幼兒人口成長邁入高峰期。1961年國民小學增班設校吸引多數幼稚師範科畢業學生轉而投入國小服務，師資培育集中於小學。因受國小教師量需求的影響，各師範學校陸續停止招收幼師科學生（黃怡貌，1995）。因應幼兒入學需求，「自立幼稚園」名詞出現，形式上雖附設於公立學校之下，實際上則屬於私幼型態經營，其所有人事、設備等費用採自給自足方式辦理。此後，民辦私立幼稚園漸有逐年增加的趨勢。因應幼稚園數量遽增衍生幼教師資嚴重不足，教育當局以在職進修式的教育訓練政

策，例如：開放高職設立「幼兒教育科」、委託師專辦理「幼進班」及擴大幼稚園教師檢定機會就地合法化職場中的幼教老師。1981年《幼稚教育法》頒行，提升幼稚園的法令位階，1983年師專增設「幼稚教育師資料」，至此以後，幼教師資培育又納入正式師範教育的體制，恢復以「職前培養」方式為主流（蔡春美，1988）。1990年臺北市立師範學院首度成立「幼兒教育學系」，幼教師師資學歷逐漸提升至大學。1994年《師資培育法》頒行，幼稚園師資培育管道打破過去由師範院校從「閉鎖」式走向「多元」式的培育方式。

(三)2012 年幼托整合

2012年幼托整合，「幼稚園」及「托兒所」走入歷史名詞，正式更名為「幼兒園」並同時頒佈《幼兒教育及照顧法》。幼托整合之旨在促進幼兒健全發展，不僅是先進國家學前教育發展的象徵，也為幼兒教師專業發展開創新契機。

三、幼兒教師專業發展之內涵

(一)幼兒教師專業發展的定義

《幼兒園教保服務實施準則》明文規範，幼兒園教保服務，應以幼兒為主體，遵行幼兒本位精神，秉持性別、族群、文化平等、教保並重、營造關愛、健康及安全之學習環境、支持幼兒適齡適性及均衡發展、支持家庭育兒之需求（教育部，2012）。諸多研究均指出，幼兒在班級中被照顧的經驗以及與幼教師的互動都將影響幼兒日

後學習能力與社會情緒之發展。而提供專業發展活動則有助於幼教師提昇其教育信念、結合理論知識應用於班級實務中、提供有意義的幼兒教育活動（Clark & Hober, 2005）。由此可見，幼兒教師專業發展確實有其必要性也具重要意義。美國教育協會（National Education Association, NEA）1948年訂定專業規準，做為教育邁進專業化的努力目標，這些專業規準包括：(1)屬於高度的心智活動；(2)具有特殊的知識技能；(3)具有專門的職前訓練；(4)要不斷在職進修；(5)屬於永久性之志業；(6)以服務社會為目的；(7)有健全的專業組織；(8)訂定可行的專業倫理規範。歐用生（1996）則指出，專業的定義不外乎四個主要因素：1.專業知能；2.專業精神倫理；3.專業組織；4.專業成長。從上述學者專家對教師專業發展的定義，可將「教師專業」歸結，是為從事該職業所追求的專精演練的目標而致力於教學生涯歷程中所持續發展的一套知識、能力體系，它必須具備高度的專門知能、卓越的能力並能確實遵守該職業的倫理與道德規範，秉持為社會大眾服務及奉獻的精神。

(二)幼兒教師專業發展之特徵

Cartwright（1999）指出，優秀的幼教老師需有十二項專業的內涵。包括內在安全感、自我覺知的能力、正直、具理論背景、具環境科學社區與幼兒書籍的普通知識、溫暖及尊敬幼兒、信任幼兒、無條件的關愛、直覺力、超然客觀、笑容滿面、幼兒典範等。「幼兒教師專業標準及專業表現指標草案」第六版指出，幼兒園教師應

具備十項專業標準知能：1.具備教育專業知識並掌握重要教育議題、2.具備學科/領域知識及相關教學知能、3.具備課程與教學設計及教材調整能力、4.善用教學策略進行有效教學、5.運用適切方法進行評量診斷、6.發揮班級經營技巧營造支持性學習環境、7.掌握學生差異進行相關輔導、8.善盡教育專業責任、9.致力於教師專業成長、10.展現協作與影響力（教育部，2012）。

教師是教育的尖兵，二十一世紀的教師，沒有停滯的權力。就教育層面而言，提升教師專業素養，精進教學品質承諾，本是老師應盡之責；再就教師本身而言，因應少子化浪潮，為了生存，教師無可逃避得致力於教師專業發展，否則很難避免時代巨輪的淘汰。

四、幼兒教師專業發展之現況與建議

(一)建構適切之幼兒師資培育課程地圖

「幼兒園教保活動課程暫行大綱」已於2012年頒佈生效，新課綱內涵包括：身體動作、認知、語言、社會、情緒和美感六領域，旨在確保幼兒受教權促使能健全發展，透過課程統整與各領域課程的規畫與實踐。然目前高等教育機構幼兒教育師資培育養成過程中，仍著重於教學知能與教學技巧。魏美惠（2005）指出，幼教師養成教育之情意課程規劃，在一位專業幼教師所需修畢138個學分數中所占比率不超過10%的學分。有鑑於此，建構適切之幼兒師資培育課程地圖有其必要性。

(二)從馬斯洛的需求理論看待幼教師專業成長

近些年來新加坡幼托體系以高薪來臺挖角，國內幼教師薪資低、勞動工時長，不少畢業生選擇到新加坡工作。國內各大學系所擴充設立幼教系、幼保系，但不合格的幼教師仍然高達八千二百多名，占全國一萬九千名幼教師總數的百分之四十二（徐明珠，2003）。歸納師資不合格率偏高的主因仍是幼教師及保育員的工作時間長、薪資低及社會地位不高，以致大部分幼教師力拼公立幼兒園教師甄選，僧多粥少的情況下，人才即流失。以馬斯洛的需求層次論，如圖（1），倘若連最基本的生理需求與安全需求都無法滿足幼兒園老師，又如何談論自我實現、超越個人或靈性的幼兒教師專業發展。

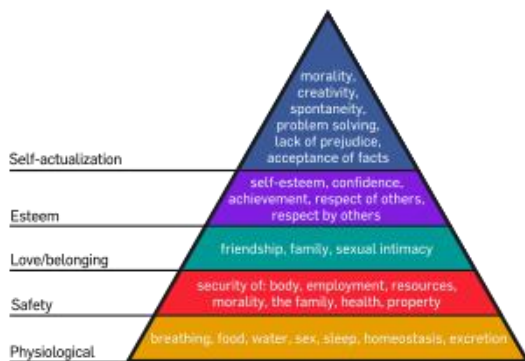


圖 1 馬斯洛的需求層次理論

(三)組織學習社群建立教師反思

教師反思猶如教育之活水，教師反思能力乃是實現自我、超越自我的關鍵因素。教師專業社群有利於同儕間的對話與批判反思能力的提昇，在反思過程中澄清概念、價值並能修正自己教學的行動策略，從而提昇本職

學能與專業上的發展。

(四)成立教師專業發展專責單位，發展教師專業認證

臺灣教育的演進，從普及化到教育品質再提升，可發現教師僅運用職前教育訓練來面對教學工作的挑戰，實屬不足（楊深坑、黃淑玲、楊洲松，2005）。李麗玲等（2009）也指出教師的專業發展仍必須要有一個激勵和督促成長系統。透過專責單位建立教師專業認證的督促與前進，提供幼兒教師成長之機會或退場之機制。

五、結語

教師專業發展是教師生涯中必然的責任，從「師資培育法」「幼兒教育及照顧法」，其旨皆揭示幼兒園教師專業發展是幼教師必需履行之職責。幼托整合在動態歷程中進行改革，困難指數雖高，卻也是展現幼兒教師專業發展的新契機。整合後有關幼教師資任用之爭議不是來自改變，而是來自常年的不改變。幼教師唯有改變才能將教師的熱情維持保鮮、讓專業持續更新。

參考文獻

- 李麗玲、陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃坤龍、林詠淳（2009）。師資培育政策回顧與展望。國家教育研究院籌備處研究計畫成果報告（NAER-97-08-C-1-01-07-2-07）。臺北縣：國家教育研究院籌備處

- 林彥君（2003）。照顧者的情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係之探討（未出版之碩士論文）。國立臺北護理學院，臺北。
- 徐明珠（2003）。國教向下延伸、幼教品質先提升。國政分析。取自網址：
<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/092/EC-B-092-025.htm>
- 涂妙如（1998）。幼兒與母親及與教師間的依附關係對幼兒社會與學習行為之影響研究。弘光學報，31，61-111。
- 教育部（2012）。幼兒教保服務實施準則。行政院公報，018（146），教育文化篇。
- 教育部（2012）。幼兒教師專業標準及專業表現指標草案。取自網址：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3336&Page=16918&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893>
- 程祺（2006）幼托整合政策對私人業者、私立托教人員及家長之衝擊與因應（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北。
- 黃怡貌（1995）。光復以來臺灣幼兒教育發展之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 楊深坑、黃淑玲、楊洲松（2005）。我國中小學教師素質管理機制之研究。教育科學期刊，5（2），108-124。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 蔡春美（1988）。近四十年來我國幼兒教育師資之培養。教育資料集刊，13，41-65。
- 魏美惠（2005）。近代幼兒教育思潮（第二版）。臺北：心理。
- 饒見維（1996）。教師專業發展：理論與實務。臺北市：五南。
- Borth, R. S.（1990）. *Improving Schools from within*. San Francisco：Josses-Bass.
- Cartwright, S.（1999）. What makes good early childhood teachers? *Young Children*, 54(4), 4-7.
- Clark, P., & Hober, L.（2005）. Enhancing early childhood teacher growth and development through professional development school partnerships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 179-186.