

# 當小孩的滋味： 金門縣幼兒的生活敘說

蔡敏玲\*

## 摘 要

本文描述金門縣幼兒的生活敘說特色，並試論此種敘說特色形塑的脈絡因素。作者在金門縣棒棒糖班蒐集18位幼兒中班到大班的生活敘說，並訪談幼兒、教師與幼兒家長。以詩節分段方式，整理兩年共257則敘說文本之結構，並剖析敘說文本之場景、內容及角色刻劃。結果顯示，形式特色有二：半數幼兒以「多層次」敘說結構細說生活，三分之二的敘說文本包含觀感／評論。內容特色包括：吃與玩是主要關注，敘說飽含感官知覺的細節，手足角色之建構展露高度的自覺與主張。作者推測，金門和緩的生活步調讓幼兒細緻體驗生活；自在的分享空間與教師的提問是幼兒敘說特色充分展現的脈絡；父母順其自然的教養態度是幼兒刻劃手足角色呈現自覺與主張的重要背景。為理解幼兒與幼兒眼中的生活，傾聽幼兒敘說、覺察幼兒敘說特色是必要而有意義的教育作為。

**關鍵詞：** 幼兒敘說、經驗再現、敘說結構

---

\* 蔡敏玲，國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授

電子郵件：minling0501@yahoo.com.tw

投稿日期：2010年4月29日；修正日期：2010年10月7日；接受日期：2010年12月9日

Contemporary Educational Research Quarterly  
March, 2011, Vol.19 No.1, pp. 1-53

## On Being a Child: Personal Narratives of Young Children in Kinmen

Min-Ling Tsai\*

### Abstract

This paper describes the characteristics of personal narratives of young children from Kinmen, texture of childhood represented in these narratives, and the possible influence of context. Over a two-year period, the author collected the personal narratives of eighteen children in a kindergarten classroom in Kinmen. Stanza analysis was adopted to analyze the narrative structure. As to the contents, the author attended to how settings and characters were depicted in these texts. In regards to the form, a “multi-layered” narrative structure was typical for half of the children and two-thirds of the narrative texts contained evaluative elements. In terms of content, vivid sensory details were used to describe eating and playing. It can be inferred that a slow pace of life allowed the children to have an enhanced perception of their daily lives. The atmosphere surrounding the sharing time, the attitude of the teacher during the listening, and the nature of the probing questions might all have contributed to the full unfolding of these children’s narrative competence. A hands-off parenting style was an important context where the children depicted their

---

\* Min-Ling Tsai, Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National Taipei University of Education

E-mail: minling0501@yahoo.com.tw

Manuscript received: Apr. 29, 2010; Modified: Oct. 7, 2010; Accepted: Dec. 9, 2010

siblings with multiple viewpoints. It is therefore proposed that children's narratives can serve as an important avenue in which researchers and teachers can better understand children and how they perceive their daily lives.

**Keywords:** children's narratives, the representation of experiences, narrative styles

## 壹、前言：一群孩子

2006年10月初的一個下午，在金門縣一個有一萬多人口的小鎮，我請一年級的女孩思寧<sup>1</sup>向我介紹她所居住的地方。走街的行程才剛要開始，在她家便當店門口玩耍的哥哥佑辰立刻表示也想加入。四人走在鎮上的「商圈」，兩個孩子沿途選擇性地向我介紹對他們而言值得一提的店。來到一家文具店，也是他們倆同學的家。店家男、女主人都出來和老師打招呼，我們看了一下店內的擺設，離開時，文具店的女兒也加入我們的行列。走著走著，認識的孩子隨意加入；走著走著，走街團擴增為一長串的人——兩位成人和一群孩子。在傍晚有點冷清的街上，孩童大聲打招呼、相互交談或大笑的聲音格外分明。

將兩年的研究資料統整分析與詮釋後，重看這段錄影，覺得這場景充滿童話的氣息，畫面顯示的生活樣貌和我從金門孩童的敘說裡聽到的生活，似乎有著同樣的質地：孩子的生活在住處附近共構，從極簡單的事件中獲得豐富的樂趣。棒棒糖班幼兒生活敘說文本的內容與形式，正蘊含著這群孩子「當小孩」的滋味。

## 貳、研究背景與目的

從2006年8月到2008年6月，我在臺北、金門及泰雅社區三地各一個幼稚園班級蒐集4到6歲幼兒的生活經驗敘說語料，期望理解三地幼兒的敘說內容與結構，並以我對三個班級與三處在地文化的理解為脈絡，思考其間異同的可能意義。而本文報導的是金門地區的部分。本研究的萌生主要在於我察覺本國幼教老師幾乎不曾思考幼兒敘說特色的重要性，而我認為從教育實務與學界論述

---

<sup>1</sup> 本文所有人名、班級名稱均為化名。

看來，理解各地幼兒敘說特色是必要的研究與教學行動。

此種認定的發展，較遠的開端是20年前閱讀Michaels（1981）對加州一年級學童分享時段（sharing time）的經驗敘說研究所受到的啓發。Michaels認為，經驗分享活動可以幫助兒童將在家培養的口說能力延展成學校期望兒童獲取的讀寫能力。然而，如果兒童和老師的敘說風格有很大的差異，此類活動反而可能封鎖兒童獲取讀寫相關能力的機會。研究中，非裔兒童具有聯結許多事件的敘說風格，期待單一主題敘說的老師並不理解，以致這些兒童長期感到挫敗而不想再分享，學習讀寫策略的道路也遭遇非蓄意的阻絕。除了這項研究的啓發，促使我進行研究較近的推力則是，國內過往或當前對於幼兒敘說的研究，多採量化典範，以由研究者引發敘說的方式蒐集數量不多的敘說樣本推估幼兒敘說能力，極少蒐集各地幼兒生活情境中的敘說，遑論關注敘說特色。<sup>2</sup>本國各地的幼兒敘說具有何種集體樣貌與個殊特色，以及更進一步地，這些特色與在地文化有何關係，有待多項研究成果長期漸漸對話才能逐漸明朗。在此之前，本研究企圖長期探究自然情境中的幼兒生活敘說，以報導幼兒敘說的質地與特色。

進行本研究之前，我曾初步探究臺北市一個幼稚園班級幼兒敘說的結構類型（蔡敏玲，2005）。在單一研究者心力和資源有限的情形下，本次兩年期研究，除有地利之便的臺北市仍是研究現場之一，另外僅選擇兩處在地理、歷史及生活背景都與個人所熟悉的臺北市不同的地區：一個是泰雅社區的幼稚園班級，另一個則是金門某鎮的國小附設幼稚園班級。兩年間，我同步在上述3個現場以相同的方式蒐集資料，敘說語料與分析成果的質與量都十分地龐雜，所以我每次皆以1篇文章來說明我對1個地區幼兒生活敘說的理解。本文是這項

<sup>2</sup> 「敘說特色」一詞與Michaels（1981）使用的「敘說風格」（sharing style）意義相近，然單一研究恐不足以論定「風格」，所以本文使用「敘說特色」一詞。

兩年期研究成果轉化的第3篇文章，<sup>3</sup>主要目的有二：一、描述金門棒棒糖班幼兒從中班到大班生活敘說內容與形式的特色；二、試論此種敘說特色形塑的脈絡因素。

### 參、理論觀點與相關研究

這項研究分析4到6歲幼兒生活敘說的內容與形式，以理解幼兒如何建構生活的意義。以下僅簡要說明<sup>4</sup>對本文主題至為關鍵的理論觀點與研究：敘說、敘說結構與文化的關係，以及敘說結構的分析方式。

#### 一、敘說、敘說結構與文化

我對敘說與真實之關係的基本立場是：敘說是對生活的一種再現與建構。人依據社會情境使用語言，使用的當下也同步建構。建構些什麼呢？Cazden（1988）認為，在學校使用語言的過程，也是建構課程、認同和社會關係的歷程。Gee（1999）則使用「相互映構」（reflexivity）一詞說明語言與情境、身分、活動及文化之間相互構成的性質。例如：人依據所處情境以及互動規範決定如何說話，而這樣的說話方式也就活化某種身分，並界定情境的性質與內涵。相互映構的概念提醒我們，文化給出語言的意義，而語言使用也有潛力構築新的文化內涵。敘說既是一種普遍的語言使用方式，自然也會與文化相互映構。同理，對生活的敘說已非生活本身，就像Riessman（1993: 64）所

<sup>3</sup> 第1篇文章〈文化的小學徒〉呈現金門棒棒糖班幼兒在敘說生活的過程中理解與回應文化的潛力，第2篇文章〈泰雅幼兒的經驗敘說〉描述泰雅幼兒生活敘說的特色。

<sup>4</sup> 由於我過去5年都進行幼兒敘說研究，近期文章也有相關文獻探討，本文盡量不重複前文已經討論過的文獻，有興趣的讀者可於參考文獻中找到這些文章的出處資料。

說，敘說不能被讀成發生之事的精確紀錄，也不是存於某處的世界之反映。生活敘說是生活的再現，敘說生活的當下，說者既表達也建構對生活的理解。

如何從一則敘說看出敘說者對生活的理解？Mishler（1995）依據Halliday所提的語言三大功能——指涉、結構和功能，提示敘說研究者必須同時關注「所說的事情」（the told）和「說的行動與歷程」（the telling）之間的複雜關係。也就是說，要理解一則敘說到底表達了什麼，除了語意內涵（即本文所稱敘說內容），還必須檢視敘說者表達、組織這些內涵的方式（即本文所稱敘說形式）以及敘說發生的情境。本文所謂的敘說形式，指涉轉譯後的敘說文本語意段落的組織方式（即敘說結構），以及其他語言形式上明顯的特點。McCabe（1991: xiii）表示，人類主要透過敘說來創塑經驗的意義，當敘說成爲一則文本，研究者則必須經由分析敘說結構來理解敘說文本的意義，因爲敘說結構「再現我們對於一個敘事或一系列敘事的理解」（McCabe, 1996: 33）。她並指出，敘說結構不但具個別差異，也有文化差異。如果簡單地將文化看成生活與觀看生活的方式，敘說結構的分析正是理解人如何生活與觀看生活的一種入口。但是，如同Geertz（1973）所指，文化有如未完成的文本，時時蘊含被重寫、增補及修改的可能性；同樣地，Bruner（1986: 122）也認爲文化是由「意義不確定的文本所組成」，時時需要成員加以詮釋。敘說結構的分析可說是詮釋這個未完成、意義不確定的文本的一種重要嘗試，但並非一蹴可幾。

文化也影響敘說結構的形塑，力道隱而不顯，滴水穿石。Hymes提及，美國原住民兒童參與神話講述的場合，雖僅是在場聆聽，然而，當某些經驗被組成某種模式，一再地呈現於兒童面前，一種「內隱的經驗組織方式」就漸漸地「被傳遞與內化了」（引自McCabe, 1991: x-xi）。意即，文化透過所提供的敘事文本潛移默化成員的敘說結構，影響人們組織經驗與觀看生活的方式。此種體認促使McCabe與Bliss（2003）致力於辨認美國來自各文化學生的敘說風

格。他們指出，歐裔北美學童通常專注於單一經驗（33）；而日裔美籍學童則傾向將好幾個經驗結合在一次的敘說當中（91），但是，他們並沒有剖析這兩種敘說結構與文化背景的關係。

相對地，Minami與McCabe（1991）倒是從17位5到9歲日本兒童敘說的形式特色看出日本文化的影響。這些日本兒童的敘說有三項特色：簡練、包含三個獨立經驗，以及每節通常包含三行，類似日本成人與兒童經常接觸到的俳句（Haiku）。Minami與McCabe認為，此種現象並不是因為俳句形式直接導致日本兒童的敘說風格。兒童敘說形式如此接近俳句，是因為俳句反映了日本的重要文化價值，因而成為十分普及、兒童容易在日常言談中接觸到的文學類型，「兒童的敘說不知不覺地就映現俳句的三行模式」（595）。不過，大部分跨文化比較兒童敘說的研究，似乎無法如此清楚地列舉敘說結構與文化的關係。敘說結構在某文化中潛移默化的歷程也不是本研究兩年間足以探究透徹的現象，本文對棒棒糖班幼兒敘說特色的描述只能算是一個起點。

理論上說來，敘說與文化應該有互構的潛力；不過，實質上，文化提供的敘事文本與孩子製造的敘事文本，通常沒有「雙向」影響的對等資源與機會（蔡敏玲，2008）。例如：現行的幼稚園課程標準重視故事與歌謠的運用，但列舉的故事僅限於由成人創作的文本（如科學故事、歷史故事、民間故事及童話等），而雖有「生活故事」的類別，但僅指涉由老師「將常識、時事、生活習慣等材料，編為故事」（教育部國教司，1987：64）。其次，課程標準建議老師在「幼兒注意力不集中時、工作時間過久時，或等待分配點心的時間」，實施故事或歌謠教學。其中，故事被當成工具，用來安定幼兒浮動的情緒或進行人格的培養，而且只建議老師讓幼兒「練習複講故事」（65），沒有提及由幼兒創造敘事文本的空間。

除了課程標準強調以故事單向教化幼兒，Miller、Wiley、Fung與Liang



(1997)也發現，和美國的6個家庭相較，台北6個家庭中，2歲半幼兒主要照顧者的個人故事（personal storytelling），在內容、結構及功能三方面都顯現較強的教誨內涵。Miller等人分析照顧者所說的「關於孩子的故事」（stories about the child），以及幼兒與照顧者的共同敘說（co-narrations）發現，華人家庭（Chinese families）比歐美家庭更傾向使用故事來傳遞道德和社會標準，更常敘說幼兒違規（transgression）的事件（564）。

整體而言，我們的文化習慣以成人製造的敘事文本教化兒童，但卻沒有提供足夠的空間聆聽兒童對生活的體會與建構。教養對象對生活的觀感應該成為教養的基礎，否則教養很難保持新鮮的活力。仔細聆聽幼兒對生活的敘說，可說是前述雙向影響得以發生的一個開端。

## 二、幼兒生活經驗敘說相關研究

約10年前，林麗卿（1999）表示國內幼兒敘事相關研究：「皆未觸及幼兒主動創生或講述的敘事體」（6）。10年來，以幼兒或兒童經驗敘說<sup>5</sup>為主要語料的研究數量漸增，但是，上述評論卻仍然適用。以臺灣幼兒敘說為主要資料的研究確實增加了，但是在教育領域中，除了林麗卿（1999）、蔡敏玲（2005，2009）以及賴文鳳（2007）共4項研究從幼兒生活情境中蒐集幼兒自發性的敘說之外，其餘研究都是由研究者以固定程序引發（to elicit）幼兒敘說，<sup>6</sup>再將幼兒敘說表現各面向分別計分，以評估幼兒的敘說能力。在不同的目的與典範

<sup>5</sup> 經驗敘說或生活敘說，英文同樣是personal narratives，此處探討的文獻對這個名詞各有用語，例如：「個人生活經驗敘述」、「兒童敘事」、「幼兒生活經驗敘事」等。本文採用「生活敘說」一詞，以「敘說」稱呼此類文本的理由，請見蔡敏玲（2005）。

<sup>6</sup> 張鑑如和她的學生是此取向的主要研究者，研究數量頗多，但這些關於臺灣幼兒敘說能力的研究幾乎都以英文發表於國外期刊。

之下，兩種取向的研究蒐集、分析與詮釋幼兒語料的方式也截然不同。本研究雖然並非實證典範的研究，但是，由於國內幼兒敘說研究以量化取向居多，以下仍簡要介紹兩種取向並討論其差異，對這些差異的覺察正是支持我採取非計分方式研究幼兒敘說的理由之一。

評估幼兒敘事能力發展的研究，研究者泰半參照Peterson與McCabe（1983）發展的提示話語技巧，「誘導幼兒述說他們的過去之個人經驗」（張鑑如、章菁，2002：1619），再從蒐集的每位幼兒敘說語料中選取最長的一則分析。分析方式大多採用依具體表現計分的評量工具判斷幼兒的敘說表現，或是計算預設結構要素出現的頻率。使用評量工具者大多採用McCabe與Bliss（2003）發展的敘說評量表（Narrative Assessment Profile，以下稱NAP），或將NAP的評分面向與計分方式局部改編後使用，評估兒童敘說在以下6個面向的表現，包括「主題維繫、事件組序、給出訊息的豐富程度、指涉方式、連接聚合程度和流暢度」（15-18）。除了這個評量表被頻繁使用外，研究者評估幼兒敘說能力時所選取的面向，幾乎都包含敘事結構。敘事結構的分析有兩種方式：一是採用Peterson與McCabe（1983）界定的7種敘事結構類型，<sup>7</sup>判斷所蒐集的敘說，其結構之複雜程度屬於7種類型中的哪一種；二是將所蒐集的敘說依照預設的6種敘事元素分類，<sup>8</sup>然後計算其在不同的時間點間量的變化。NAP與上述7種敘事結構類型，除了被採用以理解一般幼兒的發展外，也用來比較一般幼兒與語言障礙兒童（Tsai & Chang, 2008）、高功能自閉症兒童（鄒啓蓉、張鑑如、張顯達，2009）經驗敘事表現的差異。簡要地說，這些研究以計

<sup>7</sup> 這7種敘事結構類型包括典型模式、結束於高點模式、跳躍模式、按照時序排列模式、內容貧乏模式、無定向模式和其他，讀者可參考Peterson與McCabe（1983: 36-47）。

<sup>8</sup> Chang（2004: 86）表示將敘事結構如此編碼，是修訂自Peterson與McCabe（1983）的高點分析法。

分方式來評估幼兒敘說的品質。

以預設結構要素分析幼兒經驗敘說者大多採取Labov與Waletzky（1967）提出的敘事結構。Labov與Waletzky認為，敘事摘要式地重現（recapitulating）經驗，1則「完整」而「常態」的敘事必須包含下列由功能界定出的5個部分：場景（orientation）、系列事件（complication）、評價（evaluation）、解決（resolution）及結語（coda）（27-37）。許多研究者以這個架構切割敘說語料，繼而比較不同組兒童的敘說在各個部分的數量差異。例如：張鑑如與章菁（2002：1621）分析3到7歲幼兒在每段敘述中敘述事件、敘述觀點、人物時地、結語和引述等語彙出現之次數，「以瞭解幼兒敘述故事的結構」。許明莉（2007）則兼採此種結構以及Peterson與McCabe（1983）界定的敘事類型，分析3、4及5歲幼兒生活經驗敘事結構的發展狀況。

上述採用評量工具、7種敘事結構類型或預設結構要素將幼兒敘說語料轉化為數據的取向，雖然有利於研究者比較不同組兒童的敘事表現，但預設的視框很可能限制研究者對幼兒敘說質地的體會，而且切割、計分再統計的數據資料與幼兒敘說和幼兒都有相當的距離。這些研究者報導他們採用具固定步驟的程序引出敘說，似乎假定：有了「固定的」示範敘說與問話方式，就不需要考量資料蒐集者與幼兒的熟悉程度、未被報導的肢體動作或口語回應對幼兒敘說表現可能的影響。而且，弔詭的是，這些計量研究所分析的敘說數量都十分有限。<sup>9</sup>相對地，透過敘說來理解幼兒經驗再現的取向，常在敘說者熟悉的情境中蒐集自發產生的語料，但是，由於分析架構在研究歷程中萌生，合理程度因研究而異，個殊的敘說定義與分類方式也可能造成研究成果比較的困難。

<sup>9</sup> 例如：鄒啟蓉、張鑑如與張顯達（2009）共分析38則個人經驗敘說；Tsai與Chang（2008）共分析12則個人經驗敘說；Chang（2006）共分析28則敘說；Minami與McCabe（1991）共分析17則受傷經驗敘說。

林麗卿（1999）研究3位幼兒在學校生活中的「敘事體」（*narrative*）。研究者在幼稚園教室裡，跟隨著3位中班幼兒9個月，蒐集到111則敘說，<sup>10</sup>相當難得。報告中對於幼兒的性情與學習情境有詳盡的描述，對於幼兒敘說風格的說明則相對簡略。比較這3位幼兒的敘說風格時，她關注4個面向：獨自敘說或是同儕共建（42）、內容屬於「真實經驗、想像故事或、書本／其他媒體」、長度和結構（43）。然而，111則的敘說中有99則屬於與「同儕共建」的敘事體（實例顯示，幼兒間的「對話」、「問答」也被視為「敘事體」），僅有12則是幼兒的「獨自敘說」（3位幼兒分別蒐集到8則、2則及2則）。「同儕共建」的對話歷程中，幼兒的互動角色可能不斷地轉換，例如：時而為話題啟動者，時而為回應者，在這樣的情形下，以Labov與Waletzky（1967）的架構分析這些參雜許多對話的敘事體，如何確定結構、如何認定該敘說呈現的是哪位幼兒的敘說風格，報告中並沒有說明。

賴文鳳（2007）和她的助理在3個國小附設幼稚園以「故事老師的身分」和23位由東南亞籍新移民女性所生，來自勞工家庭的幼兒相處4個星期後，以聆聽者的角色蒐集每位幼兒各2到5則的生活敘說，採最長的一則，以詩節分析法將敘說分段，並辨認敘說中出現的「敘事觀點」。<sup>11</sup>這項研究企圖理解這23位「新臺灣之子」的「生活經驗敘說特點」，蒐集敘說的態度展現對幼兒的尊重。然而，僅以每位幼兒各1則的敘說語料推論敘說「特點」，似嫌不足。此外，研究者雖然表示以「詩節」分段，但是，該文所呈現的3則敘說文本實例顯示，研究者對每一詩節的命名，除了故事一和二的第一個詩節命名為「背

<sup>10</sup> 報告中，表1和表2呈現的敘說數量都是111則，但文中寫133則，恐為誤植。

<sup>11</sup> 即Labov與Waletzky（1967）所列敘事結構要素中的「evaluation」，他們認為，這個部分顯示敘說者的觀點。evaluation一詞，一般譯為評價，賴文鳳譯為「敘事觀點」，另林麗卿（1999）譯為「評論」，張鑑如與章菁（2002：8）譯為「敘述觀點」。

景」、故事一的第三個詩節命名為「敘事觀點」外，其他詩節皆以該段的內容命名（如「送東西」、「臺前的演講與表演」）。研究者並沒有說明為何混用功能與內容的方式命名各詩節，但可以確定的是，此種混合命名方式不太容易幫助讀者看出每一則敘說的結構，這樣的作法似乎也沒有掌握Gee（1999）的詩節分析取向以敘說結構看出文化模式的用意。

評量工具可以數據呈現幼兒的敘事表現，但是，幼兒的敘說對這些工具而言，成了一則則待計分的語料；而探究質地的敘事分析，具有隨資料性質開發分析視框的空間，因而也容易造成研究結果不易比較的窘境。這是目前國內幼兒經驗敘說分析研究的兩難處境。本文的立場是：以理論的提示與所蒐集敘事文本的質地界定敘說結構，透過敘說結構（形式）與內容理解幼兒再現的生活。其中，理論的提示，指的是採Gee（1999）的詩節分析方式，<sup>12</sup>先將敘說文本依據幼兒語氣停頓與語意分「行」，當行與行形成一個話題、事件或意象時聚合成節，節與節再聚成部分。前述Labov與Waletzky（1967）提示的5個敘說結構功能要素，是我為各節命名的參考，但不是絕對的依歸。以我過去5年分析幼兒敘說的經驗得知，這5個功能要素並不足以涵蓋幼兒敘說結構中出現的各子部分功能。所以，本研究以Gee（1999）提示的方式看出結構，再依據各子部分在敘說整體中的位置命名，命名方式雖參考Labov與Waletzky的架構，但也保留依據某則敘說質地為各子部分命名的空間，更能掌握幼兒的敘說特色。

## 肆、研究方法

選擇金門為研究場域之一，除了前述生活背景不同的理由外，老師與幼

<sup>12</sup> 對此種分析方法的理論背景與實作細節感興趣的讀者，可參考蔡敏玲（2004：507-514）對Gee（1999）之詩節分析方法的介紹。

兒接受觀察的自在程度也是考量的重點。金門縣棒棒糖班的兩位老師在大學時期是我的學生，大二到大四乃至畢業後的實習，都曾接受我在旁觀察。研究還在構思階段時，確定假日生活分享是棒棒糖班的常設活動後，才詢問兩位老師在該班進行研究的可能性，很快就接續獲得同意。

2006年下半年，開學的第一個月後，我在10月16日初次進入棒棒糖班。<sup>13</sup>早上7點30分進入教室，遇到家長便遞上徵詢同意信函，並簡單地說明研究內容，其餘信函則由老師在當日請幼兒帶回家。如牡丹老師所料，全部的家長都同意，她告訴我，她接觸過的家長大多非常信任學校與老師，對學校的活動不太會提出意見。之後，我就以「牡丹老師和楊老師的老師」的角色，一個月一次出現在棒棒糖班的生活中，孩子們跟著他們的老師稱呼我「敏玲老師」。以下說明資料蒐集的範疇與分析方法：

## 一、資料蒐集

在研究經費有限的考量下，我每個月自行到金門一次，<sup>14</sup>在棒棒糖班進行一整天的觀察，也利用放學後在學校附近走動，概略瞭解當地生活環境。以下是兩年間各類資料的蒐集方式與結果。

### （一）聆聽與蒐集幼兒生活敘說

每個月的某個星期一，我坐在棒棒糖班教室團討區的邊緣，觀察該班每週一固定進行的假日生活分享活動，聆聽幼兒的生活敘說，並以錄影、錄音的方式全程記錄（見下節對這項活動的介紹）。其餘3週，我請牡丹老師代為錄影、錄音。從2006年10月到2008年6月約兩年間，從第一年31次（上學期16

<sup>13</sup> 該學期首次（9月25日）與第二次（10月2日）假日生活分享，請託牡丹老師代為錄音，因為兩位老師都認為第一個月，幼兒尚不熟悉作息節奏，不適合接受外人觀察。

<sup>14</sup> 兩年中，僅有一次，因為資料蒐集種類繁多，由助理陪同前往。

次、下學期15次)和第二年35次(上學期18次、下學期17次)的假日生活分享活動中，共蒐集257則幼兒生活敘說。表1說明敘說文本在4個學期的分布情形。

表 1 棒棒糖班假日生活分享與敘說文本數量分布情形

|             | 第一年             | 第二年             |
|-------------|-----------------|-----------------|
|             | 2006年9月到2007年6月 | 2007年9月到2008年6月 |
| 上學期：        | 16次／73則         | 18次／69則         |
| 生活分享次數／敘說數量 | (1次／4.69則)      | (1次／3.79則)      |
| 下學期：        | 15次／57則         | 17次／58則         |
| 生活分享次數／敘說數量 | (1次／3.80則)      | (1次／3.41則)      |
| 總計          | 31次／130則        | 35次／127則        |

## (二) 和幼兒談話與討論

除了聆聽假日生活分享，我在棒棒糖班幼兒吃點心、午餐時，也把握機會與孩子聊天，盡可能認識孩子的性情和想法。有時候，孩子會在午餐時間主動告訴我家裡的事，例如：去臺灣、要去大陸或是和弟弟吵架。此外，第一年上學期末(2007-1-19)，我請牡丹老師以團討的方式讓孩子說說對假日生活分享活動的認識，當天討論的問題如下：

- 假日生活分享要做些什麼
- 怎麼分享，要準備什麼
- 喜歡分享嗎
- 別人分享時小朋友要做什麼
- 怎麼說故事
- 說故事跟分享有什麼不一樣

第一年下學期末，我以個別談話的方式，詢問18位幼兒類似的問題

(2007-6-25, 2007-6-26)。第二年，由於最後一次到訪時間正值畢業典禮，來不及訪問所有的幼兒，僅在畢業典禮前後(2008-6-18, 2008-6-19)，以個別談話的方式詢問了9位幼兒對上述議題的看法與認識。總計兩年間，我和每位幼兒至少進行了3次個別談話。

### (三) 訪談家長

爲了瞭解幼兒在家生活與家長對教養兒童的看法，我在第二年下學期(2008年1月到4月間)拜訪18位幼兒中16位幼兒的家庭，在幼兒家中和幼兒媽媽、爸爸或兩者<sup>15</sup>進行40分鐘至1個小時的訪談。和每位家長都談論到的話題包括：

- 小孩在家都做些什麼
- 描述自己的童年
- 想給孩子什麼樣的童年
- 對小孩的期望

### (四) 訪談教師

除了在老師可以談話的時間立刻詢問觀察時產生的疑問之外，我也以電子郵件、即時通訊與面對面討論的方式和牡丹老師進行非正式的訪談。談論的問題包括：

- 假日生活分享活動是如何開始的
- 對這個活動的想法
- 圖像日記的角色與功能
- 如何決定邀請哪位幼兒分享
- 如何回應分享内容

---

<sup>15</sup> 有一位女孩的父母都不在家，訪談對象是她的祖母；另有5位幼兒的祖母，訪談時也在場。



—分享內容與課程主題之間的關係

—察覺幼兒有特別的敘說風格嗎？

2009年11月到2010年4月間，本文分析結果成形時，我也和牡丹老師對暫定的詮釋進行討論。

## 二、資料分析

### (一) 幼兒敘說文本

我將所蒐集的幼兒敘說文本，每則進行至少3次的分析。第一次，如前述依據Gee（1999）提示的詩節分析看出行、節與部分（鉅型結構），初步整理內涵與結構。一則敘說若包含一個以上的事件（場景轉換，即成一個新的事件），先標示事件順序與內涵。事件中，各節的命名方式，如前述，除參考Labov與Waletzky（1967）提示的5個敘說結構功能要素（場景、系列行動、觀點／評論、解決、結語）外，更重要的是，依據各節在敘說整體中的功能命名，例如：摘要、開端、發展（指遊戲的進展或不同質的行動）、後續行動（與前項行動僅有時間先後的關係）、問題（若引發緊張、對立關係則稱為衝突）、後果及結束。第二次，從結構中看出各子部分的關係（如對立、有層次的延展）以及細節，再推敲文本可能的意義。第三次，整理敘說文本中的場景、人物塑造及社會關係。第一年的130則敘說文本中，除了在同學前始終不說話的文福、個性害羞的亮婕與建國外，所蒐集每位幼兒的敘說都有5則以上，最樂於分享的宇威甚至高達15則，對於這些文本，我全數逐則分析。第二年的127則敘說文本，有3位幼兒不足5則，其他幼兒都有5至11則之多。然而，上述分析方式相當耗時，需要一致的分析視框與對結構之關係的敏覺，必須親自進行，在時間與心力有限的情況下，第二年，我只選擇部分進行上述的細緻分析。首先，挑選每月兩次分享活動的敘說文本，包含一次我在場的觀察，另

一次則以「全年資料均衡涵蓋每位幼兒的敘說」為原則進行挑選。此外，從第二年的敘說語料中。挑出第一年分析所覺察的6位敘說數量多（平均每位有11則）且特色明顯之幼兒的所有敘說進行分析；<sup>16</sup>此舉的目的在於檢驗第一年所覺察的6位幼兒敘說特色，第二年是否仍然保有或是已產生變化。不過，對場景、內容及評論所進行的統計則是257則全數進行。

敘說語料轉譯後，半數由牡丹老師重新聽過，以確認轉譯的正確；助理在轉譯時，遇到聽不懂的部分，則會詢問我或牡丹老師。第一年幼兒敘說文本分析完成後，為檢驗分析品質，我選了篇幅較長的文本請兩位助理各分析20則。遇到助理的切割處與命名方式不同於我的情形，我們則透過討論，理解各自的理由，再度確認切割、組合或命名的合理程度。比較我的分析和兩位助理的分析最主要的用意在於，確認我們對各種單位的定義是否有可調整之處。例如：事件的界定，我自己進行分析時只憑直覺判斷，助理詢問我後，經過討論才底定為以場景轉換為新事件的起點。

## （二）訪談資料

對幼兒、家長與老師的訪談，以預擬的問題為架構，歸納不同受訪者的整體與個別看法。之後，再檢視非預擬問題的談話內容，以標示話題的方式分類歸納。將所有議題列表比較後，統整出幼兒、家長與老師的看法。

# 伍、研究現場

## 一、棒棒糖班

從中班到大班，棒棒糖班有18位孩子和兩位老師。班級的編制和設備，與一般國小附幼大同小異。比較特別的是每天下午的課程，星期一到星期三是

<sup>16</sup> 本文原有意分享6位敘說特色十分明顯的幼兒之敘說風格，因篇幅不足而做罷。

閱讀時光：孩子自行選書閱讀30分鐘後，由老師帶領全班共讀與討論30分鐘；星期四是幼兒說故事時間。星期五早上還有票選一週好書和借書的活動。在兩年的觀察裡，午睡後，不賴床的孩子一睜開眼就主動走到圖書角選書，然後自己坐下來或坐在同學、老師的身旁安靜或出聲閱讀。不過，老師和受訪家長中的14位母親都告訴我，幼兒在進入幼稚園之前，並沒有在家閱讀的經驗，家中也沒有圖畫書。進入幼稚園才開始每天閱讀圖畫書的這群幼兒，對於圖畫書的回應充滿奇想與活力（蔡敏玲、戴芳煒，2008）。

兩位老師畢業於幼教系，同班同學的她們在實習後同時考上公幼，被分發到同一所學校的同一個班級任教。研究開始時，是兩人教學生涯的第二年。她們的師資養成過程類似，理念也很接近。兩年的課程內涵，一開始全然由老師決定，漸漸地走向依據幼兒的看法而成形。第一年觀察結束後，我問牡丹老師：「怎麼決定課程主題？」她說，孩子中班入園的第一個學期，課程的4個「單元」都由老師安排，老師選擇的就是剛進幼稚園的幼兒「應該」學習的基本內涵，包括「我」、「運動」、「形形色色」及「歡樂節慶」。第二個學期有兩個主題：「天空的大旅行」——以孩子們充滿興趣的飛機為主要內涵，以及「可愛森林」——談論的是孩子們關切的樹種生態。課程發展的模式是：主題名稱經師生共同確定後，老師先規劃進行方向和主要活動，再觀察幼兒的興趣增減活動（2007-08-30）。第二年，孩子們升上大班，初秋開學之際，還沒有明確的主題焦點，便從親近生活的土地開始，進行「郊遊」的主題。後來，老師發現孩子對古厝聚落感到好奇，於是延伸成「老房子」的主題。下學期唯一的主題是「故事遊樂園」，老師決定提供已有一年半閱讀和說故事經驗的棒棒糖班孩子編創、表演故事的空間，每天的活動內容與進行方式幾乎都由師生一起決定。牡丹老師說：

回頭想來，我發現兩年間的9個主題中有8個主題都是從孩子的生活

取材，說故事和親近樹是學校生活的一部分，老房子和飛機是孩子日常生活的成分，都是有感情的夥伴。(2008-07-12)

除了課程內容的協商，兩人誰先提議進行某項活動，就先行落實想法。假日生活分享是牡丹老師主張進行的活動，一開始(2006-09-25到10-23)，兩人共同主持。開學一個月後，她們發現一位老師就足以協助幼兒分享，而且教學雜務繁多，所以之後只由牡丹老師帶領這項活動，楊老師則在旁聆聽，適時協助。

18位孩子同齡，2006年9月入學時，最大的孩子滿5歲，最小的4歲1個月，平均年齡是4歲7個月。其中，女孩少(8位)但年齡較大，平均4歲9個月；男孩多(10位)但年齡稍小，平均4歲6個月。

這一班孩子的父親有17位是金門本地人，有1位是臺南人；相對地，18位母親中只有不到半數(8位)是金門本地人，其餘有4位來自臺灣，有6位是新住民(2位來自中國、4位來自印尼<sup>17</sup>)。18位父親的教育程度，有13位接受過五專以上的教育；有5位在國中以下(其中1位沒有接受學校教育)。17位母親的教育程度，有6位在高職以上，其餘11位在國中以下(其中3位沒有接受學校教育)。依據家長所填寫的基本資料表與實地訪談，17位母親中，有12位寫「家管」(但其中2位照管自家商店)，4位有固定工作(戶政事務人員、清潔工人、名產店店員、航空公司票務人員)，1位職業不確定。18位父親中，有7位是工人，其他11位的職業類別非常多元，包括務農、警察、計程車司機、零售業、小學工友及補習班教師。整體看來，棒棒糖班幼兒的母親教育程度不高，父親泰半從事勞動性的工作。16位受訪家長的上一代，則以務農居多。家長被問及對幼兒的期待時，清一色都顯示小孩「健康平安快樂就好」，展現順其自

<sup>17</sup> 4位中有1位離異。

然的態度。一位以做工維生的父親告訴我：「讓小孩自然發展啦，不要去強求太多。」(2008-04-20)家長學歷最高(大學畢業)的凝芳，祖父是小學校長，平日照顧她的祖母也持一樣的論調：「讓她正向發展啦，看他們，隨他們的意願啦。」(2008-02-16)

對於家長，令兩位老師記憶最為深刻的是幼兒第一天上學的「儀式」。那天，有6位家長帶著蔥和兩顆紅蛋，跟孩子一起走入教室。他們把蔥綁在孩子的椅子上或放在幼兒的抽屜裡，告訴老師要放兩天。接著，把著幼兒的雙手，一手拿著一顆蛋，在桌上前後直線推移，然後請幼兒吃掉其中一顆，象徵學習順利，聰明開竅。漸漸地，大部分家長在早晨送孩子上學以校門為界，極少進班探問，也很少對班級教學活動提出積極建議；只有一位在補習班任教的父親曾希望老師安排增進幼兒「表達能力」的活動。「謙和、淳樸、敬重學校教育」是牡丹老師對棒棒糖班家長的主要印象。她說，在每年一次的家庭訪問以及平日的零星交談裡，家長關心的面向總是老師在金門的生活、孩子乖不乖、吃飯、睡覺等生活習慣，並表示感謝老師的照顧，鮮少詢問教學內容。不過，看似把孩子在校的學習全然交託給老師、沒有意見的這群家長，當老師徵求需要的教學素材時，則相當配合；邀請家長參與班級活動時，全班家長也都幾乎到齊、甚至全家出動。牡丹老師認為，這是家長對老師的信任與尊重，也是金門人沉默而熱情的參與方式。

我和家長談話時，也有相近的體會。例如：一位在碼頭擔任搬運工的幼兒父親，不曾踏入就在住家旁邊的學校；但是他在難得休假的情況下，仍在家專注地接受訪談，恭謹地回應各項問題。關心、支持但不干預，大抵是這群家長面對孩子接受學校教育的基本態度。

## 二、棒棒糖班的假日生活分享

### (一) 師生的聆聽與提問

從表1可以看出，假日生活分享是棒棒糖班的常設性活動，每週一早上進行約半小時，而且活動節奏穩定，每次有3到4位幼兒分享。每位幼兒分享後，由老師邀請幼兒拿著生活圖記介紹自己在家畫的圖，再由聽眾（包括老師和其他幼兒）針對分享內容提問。幼兒都知道這個活動的程序，也清楚老師的要求與期待。例如：如瑜眼中的假日生活分享是：

你自己禮拜日和禮拜六在幹嘛 你覺得最好玩的地方給它畫下來<sup>18</sup>  
然後星期一老師覺得你 你畫得很棒 她就會給你 就會給 讓你  
來上臺 來跟你說你要分享什麼 然後我們就開始 然後分享完的  
時候 就可以問問題 問完題目就可以換下一個人來分享（2008-06-18）

每次請誰來分享呢？第一年上學期的前3個月，孩子剛上中班，老師「讀願意講的講，先養成固定的分享習慣」。第4個月開始繪寫生活圖記後，老師挑選畫得認真的孩子來分享。第一年下學期，孩子大多已習慣這項活動，老師就「讓週末有特別活動的人來分享，例如：去臺灣玩、去慶祝生日、去喝喜酒。活動如果特別，他早上就會迫不及待地拉著老師講，我就知道他很想講了，而且有備而來」（筆談，2007-8-18）。到了第二年，幼兒的生活圖記普遍都畫得認真了，老師就開始記錄每次分享的幼兒，盡量均衡每位幼兒分享的機會。

兩年間，隨著幼兒敘說能力漸漸開展，老師的提問方式也有所不同。第一年第一個月，半數幼兒常常說了一個短句或說出去哪個地方後就停住了。這

<sup>18</sup> 如瑜提到的畫，是2006年12月11日開始，老師請幼兒週末和家長一起繪寫的「假日生活圖記」。

個時候，老師會以提問、複述及期待的眼神鼓勵幼兒繼續敘說。例如：

毅緯：大家好 我是陳毅緯

許多幼兒（齊聲）：陳毅緯好

老師：毅緯昨天去哪裡？

毅緯：我昨天在家玩彈珠超人

老師：跟小朋友說。怎麼玩？

毅緯：用彈珠玩

老師：跟誰玩？

毅緯：我自己玩

老師：然後呢？

毅緯：然後就射出來

老師：彈珠就射出來？

毅緯：嗯

老師：然後呢？那玩完彈珠超人以後還有沒有做什麼事？

毅緯：然後玩一玩就給弟弟玩（停頓10秒）

老師：喔。還有嗎？

（毅緯沒有回應）

老師：沒有了，就這樣。

（2006-09-25）

牡丹老師所提的問題不外乎請幼兒提供人、事、時、地及物的具體資訊，或是以「然後呢？」、「還有嗎？」等語鼓勵幼兒說出更多。如果這些孩子說出行動，牡丹老師就會鼓勵他說出行動方式或狀態，例如：耀群說自己去爬太武山，老師就問他：「那你爬山怎麼爬啊？」耀群回應：「爬很高 又爬很高」（2006-10-23）對於已能長篇幅敘說觀感的幼兒，老師則會在他們說完之後，邀請幼兒說出產生某種觀感的理由，例如：可琪描述她和媽媽坐公車顛簸的情

形：「……然後我們坐後面每次都跳起來 那個坐大陸的新的遊覽車就跳起來跳起來……坐那個每次倒下去 倒下去」老師問她：「為什麼會這樣？」她回應：「因為它轉彎呀」（2006-10-02）。

第二個月後，除了4位幼兒，大部分的幼兒已經能獨自完成一則生活敘說，不再需要老師以問題協助。此後，一直到第二年結束，牡丹老師幾乎不曾打斷幼兒敘說，就算幼兒停頓5秒以上，也能耐心地等孩子慢慢說出生活。

至於幼兒的同儕聽眾，第一年第一學期時，還不太會針對分享內容提問，問題多半是通體適用、甚至是與分享內容無關的問題，例如：「你有沒有在家裡畫畫」、「你在家裡有沒有玩捉迷藏」。第二學期之後，牡丹老師在邀請幼兒提問之前，會先帶著全班回顧敘說內容（如「剛剛泓達說了什麼事情」），並提醒幼兒「讀你問關於她說的事」，幼兒漸漸地就都能針對生活圖記與敘說內容發問了。

## （二）幼兒敘說篇幅與活動定義的變化

從表1可以看出，每次分享則數在4個學期間數量遞減，但分享活動的時間長度相當，顯示幼兒敘說的篇幅漸增。第一個學期之後，3個學期都呈現每次約4位幼兒分享的穩定局面，這樣的均衡表現和我的觀察與分析結果相符：幼兒在中班第一個學期之後，製造的敘說文本篇幅已達相當水準，往後的3個學期間，沒有太劇烈的變化。在假日生活分享是常設性活動的前提下，棒棒糖班幼兒4歲入學後的第一個學期到第二個學期間，是敘說篇幅進展最為顯著的時期。

除了敘說篇幅增加，幼兒對這項活動的認定與想法在兩年間也略有變化。在孩子的眼中，到底要分享些什麼呢？我第一次觀察時，聽見老師告訴幼兒，要「分享你昨天放假做了什麼事情，有沒有什麼好玩的事情來跟我們講。」（2006-10-16）。中班下學期，有3位幼兒告訴我假日生活分享就是要分



享「好玩的事」；有7位說要「講出去玩的事情」；只有1位幼兒說，假日生活圖記要畫「去哪裡玩的事 也可以畫在家裡的事」（2007-06-25）。第一年，「特別」的和「好玩」的事情是這個班級對於分享內容的共同認定。第二年，這個認定產生變化：受訪的9位幼兒不再把分享內容侷限為「出去」玩的事；雖然仍有些幼兒說要分享妳「去哪裡的事」，也有不少幼兒說要分享的是「在家裡做什麼」（2008-06-19）；也就是，「待在家裡」或「出門去玩」都成了幼兒認定可接受的分享題材。

孩子們喜歡這個活動的理由，在兩年間也有變化。中班上學期末的團討裡，8個有機會說話的孩子都表示喜歡分享，理由包括單純地喜歡（「就是喜歡」），以及個人的表達欲望，例如：「我喜歡講事情」、「我講完還想再講 一直講」、「我只分享一些些 我還想再分享」（2006-01-19）。中班下學期，我問幼兒「比較喜歡說故事還是說假日生活？」，並請他們說說理由。大部分幼兒喜歡說故事勝過說生活，只有2位表示較喜歡分享生活，因為「我畫公車的時候 要講很好玩的事情給人聽啊」，以及「因為可以分享很多事」（2007-06-25，2007-06-26）。到了大班下學期，受訪的9位幼兒對進行這項活動的描述，不再強調個人的表達欲望，轉而以「與他人分享」為重點。

為什麼要把假日的事情講給別人聽呢？中班時，只有1位幼兒提及個人理由——「因為我想分享」；有7位以規範或回應老師的期待為理由，例如：「畫得好就可以分享」、「因為我們老師有發假日分享的作業，所以一定要畫」；有6位幼兒以聽眾的角度衡量分享的理由，如「因為他們（指同學）好想聽好玩的事」、「因為她（指老師）想知道人家去哪裡玩」（2007-06-25，2007-06-26）。到了大班下學期，9位受訪幼兒全都指出這項活動的社會意義，例如：「別人才知道你去了哪裡 在家裡做了什麼事 玩了什麼新遊戲」。有位女孩說：「假日生活分享就是可以分享給大家聽」我再問：「為什麼要講給別人聽呢？」。她的

回答是：「因為我覺得別人都是我的好朋友 所以我要講給好朋友聽」（2008-06-19）

## 陸、研究結果：棒棒糖班幼兒的生活敘說

「講給好朋友聽」的生活敘說，形式和內容各具特色。以下先說明形式的特色（多層次敘說結構、常見的子部分），再說明內容的特色（彰顯的生活關注，以及手足角色的建構）。

### 一、敘說形式的特色

棒棒糖班之生活敘說，在形式上有兩項特色，一是多層次的敘說結構，二是「觀感」<sup>19</sup>（或稱「評論」）是敘說結構中常見的功能子部分。

#### （一）多層次的敘說結構

相較於同時間在臺北市和雲村泰雅社區所蒐集的幼兒敘說，棒棒糖班幼兒敘說的篇幅較長，結構也較為繁複。第一年上學期第二個月起，除了4位幼兒，<sup>20</sup>其餘幼兒的敘說已經具備簡要的結構，如例1，<sup>21</sup>左欄是我看出的敘說結構，右欄是敘說文本。

<sup>19</sup> 類似Labov與Waletzky（1967）所提敘事結構中的「評價」（evaluation），請見註11其他研究者的用詞。本文所有敘說實例中，若出現此功能子部分，一致稱為「評論」，以便與其他研究對話；然由於幼兒的「評論」常為幼兒感受、看法的表達，未必有「評」的性質，所以文中視情形，有時使用「觀感」一詞稱之。

<sup>20</sup> 這4位幼兒是文福和建國（始終說不出話）、允祥和耀群（需要倚靠老師提問才能繼續敘說）。

<sup>21</sup> 松平說的不是假日生活，而是當天早上在學校發生的事。

## 例 1：我在學校玩

敘說結構 敘說文本

摘要<sup>22</sup> 我在學校玩

場景 我拿寶劍早上我在學校玩寶劍

問題 然後他拿娃娃家的恐龍咬我

解決 然後老師把他，就把娃娃家的恐龍丟掉

結束 沒有了

(2006-10-23)

上例松平說的1個事件，雖然包含各具功能的子部分（即摘要、場景、問題、解決及結束），但每個子部分只有一個語句，結構完整但整體單薄。同一學期，有7位幼兒的敘說雖也只敘說1個事件，但各子部分已稍有規模，大多在2個語句以上，如例2。

## 例 2：去太武山抽獎

場景

我昨天去爬山 看到腳踏車 去到

那個腳踏車跟禮物 還有那個大台的茶壺

主要行動

然後我看到一個人 他在台上 一直說那個 1號的什麼 1號的什麼 1號的什麼2號的什麼 1號的什麼

然後每個人都去領·領·領 拿腳踏車或是禮物 或是那個什麼·阿或是借來騎

如果那個·那個

補充說明→

(然後我們園鄉的人全部都去)

<sup>22</sup> 本文呈現的幼兒敘說文本，產出時並非書面語言，所以不採用標點符號，而是以字與字間的空格表示小於1秒的停頓，以·表示1秒以上的停頓，5秒以上的停頓則直接寫出停頓秒數，…表示省略一個語句，……表示省略兩個以上的語句，字畫底線表示閩南語。所有敘說實例，左欄是我詮釋的結構與各子部分的命名，右欄的部分是幼兒說的話。不過，成人訪談時的話語，為閱讀方便，仍以標點符號標示。

評論／插敘

然後我們晚上說晚上還沒去

然後媽媽就說我們全家去應該會抽到很大很大的東·  
那個獎品

啊 我們就說我們去抽三台給他看

結果

結果沒有抽到

只抽到一個東西而已

結束

沒有了

(2007-01-08)

例1和例2，不論子部分由一個或一個以上的語句構成，整體結構只有一個層次。相對地，到了中班下學期，幼兒的敘說多半包含2個以上各具子部分的事件，就算僅敘述一個事件，子部分的層次也非常繁複。本文將此種敘說結構稱為「多層次」敘說結構。「多層次」指涉兩種情形：1.一則敘說由多項事件構成，而某一事件又由許多子部分構成（如例3的事件2）；2.一則敘說只包含一個事件，但是該事件的某個子部分又由許多更細的子部分構成（如例11中，子部分「過程」由4個問題構成，而每個問題又各由幾個子部分構成）。

第二年，大部分敘說文本都具有多層次的結構，而且連貫事件或子部分的方式也變得更為多樣。各個事件被描繪的複雜程度不一，可以看出幼兒對事件重要程度的認定；子部分的複雜程度也不同，某些子部分中還有更細的子部分，如例3中，事件2的行動3「溜滑梯」，還包含摘要、評論、後續行動及結束4個子部分。

例3：我在官澳玩遊戲

摘要

我今天要分享的是我在官澳玩遊戲

...

我在官澳玩

|         |  |
|---------|--|
| 事件1     | 我就去玩電腦   |
| 玩電腦     | 玩完電腦之後我媽媽起來去上班了  |
| 事件2     |  |
| 和朋友在戶外玩 |  |
| 摘要      | 我就出去玩<br>我就去找官澳的朋友                                     |
| 行動1：    | 他們 去找那個林特佳是有大台和小台的腳踏車的人家                               |
| 找朋友     | 我先去找張貴琴玩 她教我怎麼騎中中的大台的腳踏車<br>我慢慢練習 然後要 然後我就叫張貴琴騎腳踏車載我去找 |
| 補充說明→   | (我官澳有很多朋友)<br>就去找別的朋友                                  |
| 行動2：    | 我就去練習騎小台的 再練習大台的                                       |
| 練習騎車    | 然後我就已經兩台都會了<br>...                                     |
| 行動3：溜滑梯 |  |
| 摘要      | 然後我就去吃，然後我就去，然後我就叫張貴琴玩<br>結果去溜滑梯那裡玩，去城堡溜滑梯<br>...      |
| 評論      | 然後樓梯那裡的旁邊有一個有椅子桌子的盪鞦韆 很好玩                              |
| 後續行動    | 我們就在那裡滑來滑去<br>手一直扶著那個棍子 就很熱的<br>然後我們就一邊縮一邊扶溜來溜去        |
| 結束      | 然後玩完之後我就回家了  |

### 事件3

去朋友家裡玩 張貴琴就說去她家玩遊戲  
我們就在看電視 而且我吃了她給我吃餅乾  
然後我就要回去 張貴琴又給我騎大台的腳踏車

補充說明→ (我有謝謝)

結束 然後我就回家了 (2008-04-14)

值得注意的是，上述的例2、例3都包含幼兒對人、物或事件的觀感或評論，這是棒棒糖班幼兒敘說形式的另一項特色。

#### (二) 觀感／評論是常見的子部分

幼兒常以時間先後順序組織敘說，這樣的敘說有時只是幾個事件的單純並置，有時則是較容易理解地、明白地說出敘說者觀感的文本，區隔的關鍵在於幼兒描述經驗的方式。不分性別，棒棒糖班幼兒敘說中常有表達觀感或評論的子部分，或包含許多具象的細節。例如：中班上學期就能長篇敘說的如瑜，敘說中常有獨特的場景、具體意象以及她的觀感。

#### 例4：露水的顏色

……

然後以前很好笑 我媽媽曬雨衣

我在裡面·我在裡面

然後 我在躲貓貓的時候 我在看露水是什麼顏色

然後我就看到那一個有髒的水是咖啡色的 (2006-11-20)

中班上學期需要倚靠老師提問才能說出細節的耀群，下學期敘說能力大有進展，在例5中，他回應老師的提問，詳細地說出對飛機起降的觀察。

#### 例5：跟阿嬤去坐飛機

耀群：

.....

飛機一直轉動

老師：飛機一直轉動？飛機那個部分一直轉動？

耀群：

螺旋槳一直轉動

所以就轉很快

走的時候轉很慢

飛機飛上來的時候 輪胎就收起來了

降落的時候 輪胎又出來了

然後它下來就會開很快 它要飛也會開很快

它降落 它上面就翹起來了

就飛上去了

(2007-03-05)

耀群沒有使用直接表達感受的字眼（如「我覺得這實在太神奇了！」），但是敘說時，選取的細節、使用的副詞和形容詞（如「一直」、「很快」、「很慢」），隱含地說明他對飛機起降投注的密集關注，亦即，敘說的方式呈現耀群對飛機起降過程的觀感，以及所創塑的個人意義。

兩年130則、127則敘說中，各有34則敘說包含觀感／評論的子部分。幼兒在敘說的時間流中停下來，描述人的外貌（「水噹噹」）、情緒（「很生氣超生氣的」）及性情（「他很懶」），說明對物件的觀察（「長長的 瘦瘦的 薄薄的」、「我就看一個很漂亮的樹 然後上面都是水果」）、感覺（「冰冰涼涼的」）以及敘述對行動的感受（「我爸爸帶我去剪指甲，然後我爸爸剪得很舒服」、「太擠了 我都把自己的臉變醜了」）。有些幼兒更以題材與長篇幅的敘說，徹底展現了這樣的特色。第一年130則敘說中，有50則敘說長篇幅地敘述幼兒對某項經

驗之體驗；第二年127則敘說中，此類敘說更有64則。也就是說，在棒棒糖班所蒐集的敘說文本中，有三分之二（子部分或大量細節）包含觀感／評論的部分。例如：以下的兩則敘說。

#### 例 6：吃冰淇淋

|         |   |
|---------|---|
| 摘要      | 昨天我跟媽媽去（停頓6秒）去買冰淇淋  |
| 開端      | 然後我哥哥買一枝我我買那種有碗的那一種冰淇淋<br>然後我又去成功吃  |
| 評論：     | 吃好的時候   |
| 冰淇淋的樣子  | 然後我看到冰淇淋上面有黑跟白 黑跟白很像電風扇   |
| 後續行動    | 然後我們就去玩玩具之後就回家  |
| 評論：     | 然後就一直下坡   |
| 公車行進的狀態 | 然後一直下坡一直下坡然後  |
| 補充說明    | （我還學媽媽開車）   |
| 後果      | 然後我就吃完冰淇淋然後我這裡就黑掉了<br>因為有黑跟白  |
| 補充評論→   | （我覺得那個黑跟白很好吃）   |
| 冰淇淋的滋味  | 然後（停頓6秒）然後回家之後我有照鏡子<br>然後這裡 <sup>23</sup> 整個黑掉<br>然後這裡整個xin-shian <sup>24</sup> |
| 尾聲      | 然後我就上去睡覺了   |

<sup>23</sup> 指嘴巴右邊。

<sup>24</sup> 因為沒有對等的華文詞彙，此處以羅馬拼音標示幼兒使用的閩南語發音，意思是長污垢。



評論： 可是我每天都睡不著  
 睡不著的狀態 每天都睡不著  
 只有早上睡著了  
 因為我晚上通通都睡不著阿  
 然後我早上起來才睡著  
 ……

結束 沒有了 (2007-09-03)

可琪選擇兩件「有感覺」的事件分享，並且使用比喻表達體會與感受，她是6位敘說能力豐沛的幼兒之一。例7出自一位不常主動表示要敘說，也不常被老師邀請敘說的幼兒。

#### 例 7：坐遊覽車和玩溜滑梯

##### 事件1：

##### 和媽媽去坐遊覽車

摘要 我昨天跟媽媽去·去家扶中心辦活動·去坐遊覽車  
 開端 然後遊覽車是帶我們去爬山  
 評論 然後那個路很長很長喔  
 發展 啊然後·然後我要回去的時候 我看到很熱鬧的事喔  
 看到有一個  
 然後我們坐車的時候 有兩個人 他頭上包一個·兩個東西·很怪的東西  
 評論 然後我覺得很好看  
 啊然後小的人 啊可是那個很大很大  
 然後還有一個人 他的臉畫很很很·用畫水彩畫得什麼

顏色都有 然後在走·會走路

那個是人

...

#### 事件2：玩溜滑梯

##### 摘要

然後 我要回去的時候 然後我我我去·去后埔那邊玩·

玩溜滑梯

玩溜滑梯

##### 評論

然後那個溜滑梯很特別喔

也很好玩

##### 結束

沒有了

(2007-05-07)

不論敘說能力與篇幅，棒棒糖班的孩子在假日生活分享時段說出他們體驗的生活滋味。以下說明我所覺察的敘說內容特色。

## 二、敘說內容的特色

### (一) 主要關注：吃和玩的滋味

「吃」和「玩」是所蒐集敘說文本中很明顯的**主要行動**，而且這兩件大事經常以「和家人一起」為背景。

首先談棒棒糖班幼兒相當關注的「吃好料」，例8的可琪詳細說明了食物的種類和吃的方式。

#### 例8：我爸爸帶我去吃好料的

##### 主題

我今天要分享的是我爸爸帶我去吃好料的

##### 摘要

昨天星期天的時候我爸爸帶我去拜拜那邊吃好料的

##### 主要行動

我們去的時候要先跪著拜拜

- 然後拜好拜的時候我們就去開始在吃了
- 評論：食物的種類 那邊有麵線和蝦子 麵線裡面也有蝦子 還有湯和魚  
然後那個蝦子很肥又有點小  
然後還有肉 還有那個很像很多油的那種肉排
- 補充說明 (然後那邊還可以進去的時候先對那個畫像拜拜)
- 發展 然後我吃麵線吃好 吃很飽的時候阿嬤就給我喝一瓶舒跑
- 評論：吃的方式 然後那天有兩桌 一桌是木頭的 一桌也是木頭的可是上面有布  
然後它那邊還有椅子 我就坐在椅子那邊吃  
然後我說我要什麼我爸爸就添弄給我  
因為椅子很低挾不到
- ..... (2008-03-17)

敘說能力較慢萌現的另一個男孩允祥，第一次不靠老師提問，自己說出的完整事件是跟媽媽一起吃蛋糕（2007-5-14）。剛開始會說就選擇吃東西為主要內容，並非偶然；「吃東西」是棒棒糖班幼兒在敘說中顯露的普遍生活關注。第一年130則敘說中，有37則是以吃東西為主要內容（26%），另有34則提及吃東西（28%）；第二年127則敘說中，有15則以吃為主要內容（12%），另有52則提及吃東西（43%）。以吃為主題或提及吃的敘說在兩年間各占54%與55%，可見「吃」是這些幼兒極為關心的事。

2007年5月7日的假日生活分享，全班的孩子都在談論假日看熱鬧的事。老師順勢問孩子：「為什麼會有這個活動，誰知道？」凝芳回應：「嗯，讓人家開心啊」，老師接受了這個說法，並且邀請孩子來告訴她：「哪一件事情你很開心」以下是幾個孩子的回應：

毅暉：我去熱鬧的時候 有買那個愛心形狀的餅乾 還有爆米花

它是用種子做的

用烤的

我在看熱鬧的時候看到茶葉蛋

然後我阿嬤拿茶葉蛋給我吃

泓達：我去那裡拿氣球

欣恬：姊姊還拿給我氣球

可琪：那邊還有玉米 是長在地上那一種的

而且外面是有草的那一種的 是包起來的玉米

宇威：我聞到豆花的香味

食物令這群幼兒感到開心，食物的形狀和氣味是這些幼兒回溯生活時的關注焦點，顯現一種重視感官知覺的生活態度，和前述幼兒常選擇有感覺的部分敘說的特色非常一致。正餐以外的食物對幼兒而言，或許永遠都有迷人的氣息。

上述的引言還可看出，除了吃，「玩」也是敘說文本中的重要事件。從敘說內容與結構都可以看出這樣的關注。以內容來看，第一年130則敘說中，有56則以玩為主要內容（43%），另有21則提及玩（16%）；第二年127則敘說中，有69則以玩為主要內容（54%），另有19則提及玩（15%）。前述敘說能力較慢萌現的允祥，雖然漸能建構較長的敘說，卻常只是以同樣語法列舉行動。

#### 例9：玩、玩、玩

……

然後到家的時候 我就去跟妹妹一起去騎車

然後騎車到爸爸的辦公室那裡幫我

（然後我還在爸爸的辦公室那裡畫畫）

然後阿 就 就去 就去再騎到別的地方  
 再騎 然後我就騎到我們家  
 然後我就 我看完電視就去寫字  
 然後寫字完再去跟別人玩  
 然後 玩完然後我再 晚上我就跟媽媽一起去買東西  
 然後買完東西就自己去買 就自己回家再自己玩遊戲  
 …… (2007-11-26)

雖然是流水帳，還是可以發現穿插在該做的事（畫畫、寫字、買東西）之間的是玩，玩才是生活重心所在。玩的內涵，除了玩電腦，在其他兩地的敘說中較少見的是在屋外空地玩扮家家酒、走祕密通道、夾娃娃及到海邊挖花蛤，如例10。

例 10：到海邊 ya<sup>25</sup>花蛤

……  
 然後大家都去海邊時候  
 我就玩沙子  
 然後我玩玩玩  
 然後我找到一個貝殼  
 我把它踩破  
 一直踩一直踩都不會破掉  
 然後我又用ya沙子的那個把它pia下去就破掉了  
 老師：pia到哪裡去？  
 pia到 我pia pia到海邊裡面去了

<sup>25</sup> ya為閩南語發音，是挖的意思，下文pia是以手掌用力拍打的意思。

好好笑

(2007-5-14)

不論是流水帳或洋蔥串結構，棒棒糖班幼兒對吃和玩的敘說，都**透露重視體驗的生活情調**。

## (二) 在手足角色建構中展現高度自覺

吃和玩的事件是幼兒生活的主要關注，由於這些事件經常嵌置於和家人互動的場景之中，因而敘說文本必然涉及對互動對象與場景的描述。從敘說文本中，幼兒對人物互動的描述、段落的安排及選擇的細節等面向可以看出，棒棒糖班幼兒在敘說中建構了對自己、手足及父母等社會角色的理解。由於以往處為場景的敘說文本中，**第一年有近三分之一（29.73%）、第二年有三分之一以上（38.89%）描述手足相處的內容**，以下將詮釋幼兒在敘說文本中建構的手足角色。<sup>26</sup>

幼兒敘說和手足的相處，描述手足做的事、說的話，由於自身也在同一場景裡，敘說手足的當下，也就說出自己（蔡敏玲，2008：263），如此，至少意識到自己和手足是什麼樣的姐姐、妹妹、哥哥或弟弟。從幼兒所選擇的事件、對話及組織段落的方式，可以看出幼兒如何說出自己 and 手足。

有些孩子回到家的時候，父母都還在外工作，必須長時間單獨和手足相處的幼兒，常在敘說中說出自己照顧年紀較小手足的能力與辛苦。例11是典型的洋蔥串敘說，一個事件但是卻有複雜的子部分，形式、場景及主要行動都是以顯示金門幼兒的敘說特色，所以完整呈現。這段歷時8分22秒的敘說，分享後的提問顯示同學聽得認真。韶萱說的是自己、就讀小學二年級的鄰家女孩孟真和3歲的妹妹牙牙（小名）一起玩扮家家酒的事情：

<sup>26</sup> 篇幅所限，本文只好割捨對敘說文本之父母角色塑造的討論，有興趣的讀者可參見另文（蔡敏玲，2008）對此議題的初步討論。

## 例 11：扮家家酒

## 摘要

我今天要分享的是我跟牙牙還有孟真一起在玩扮家家酒

## 開端：

我們，我跟孟真出去蒐集一些葉子當成煮飯的東西，

## 預備玩的道具

我再去回家去拿一些木頭來當碗

然後我再去拿我們家旁邊的水來弄到桶子裡

然後我再去拿水再去把水放在那個小黃<sup>27</sup>的屋子旁邊

我再去拿一些杯子出來

然後我就去跟孟真還有牙牙去玩

## 過程

**問題1：**牙牙把水翻倒了 牙牙拆開我的水然後翻倒 害我要重新去裝

**處理1-1** 然後 我就罵了一頓牙牙 我再自己去裝水

**責備牙牙，請牙牙自己** 這一次牙牙要陪我去裝水<sup>28</sup>

**裝水** 「牙牙自己去裝」我不陪她

(誰叫她要自己幫我 她要自己把我的水弄倒我就叫她自己去幫我弄水來)

**發展：繼續準備食材** 然後我就去把葉子拿出來放在木頭上

我再去拿 我再去跟孟真借一些水來 把它放在椅子上

然後再去弄 假裝有一個烤箱把它放進去

**確認：** 然後我再去看看牙牙有沒有裝多一點水

**檢查妹妹是否完成工作** 結果她回來就是拿一點點水來給我而已

<sup>27</sup> 小黃是韶萱家的狗。

<sup>28</sup> 意思是牙牙要求韶萱陪她去裝水。

.....

處理1-2： 我又叫她去旁邊罰站 等一下再來玩

處罰工作不理想的妹妹

評論：我的道理 (誰叫她要出去玩的啊)

後果：妹妹哭了 結果她自己就哭了

挽救： 我就叫 我就去拿園遊會的氣球給她

減緩處理1-2的後果 她就在自己旁邊玩了

然後牙牙還要一個氣球 我就說「牙牙 我不給你玩了  
妳自己去拿」

問題2： 她就把我的水又翻倒一次了

牙牙又把水翻倒了

處理2： 我就自己叫她再去幫我擦一擦然後再來玩

要求妹妹自己收拾 .....

後續行動：我繼續玩 我還是繼續再玩一次

評論：我的道理 (誰叫她要煩我的啊)

她自己在那邊玩汽球

幹麻要拿氣球過來把我的水弄在它上面

洗她的氣球又不要自己去拿水來自己洗嘛)

發展：繼續準備食物 然後我再去找一點點沙到 弄一點巧克力沙

然後 然後晚上把它拿下來

烤箱已經弄好了

我就把巧克力拿來倒在上面

然後孟真也做好了



- 問題3：妹妹不肯工作** 只有牙牙還在那邊玩汽球
- 處理3：** 孟真就說「我來幫她做」
- 孟真幫妹妹，我幫孟真** 她自己去蒐集一些樹葉來
- 評論** (結果明明就是一直收一直收枯樹葉)  
然後我就幫她蒐集一些樹葉
- 評論** 結果孟真這麼久才做好
- 發展：繼續準備食物** 她還拿一些孟真她們家的榕樹的樹葉給她  
然後，然後她把榕樹的樹葉把它當成它的身體  
然後她再去拿一點點沙來然後幫它弄成圓形  
然後我再把巧克力，我再去蒐集一些巧克力(巧克力快完了)  
然後我再去找一些些那個那個像巧克力的東西  
結果這麼久才找到
- 轉折：我幫忙卻被罵** 孟真才罵我一頓  
啊ㄟㄚ  
她就說「妳怎麼這麼久來啊」  
然後她再叫我去找一些多一點的
- 發展：分工做雪人** 然後她把那個巧克力做成眼睛 也把它弄成圓形的  
然後我再去拿長長的樹葉來當成它的圓中  
然後我再去
- 問題4：** 牙牙還想要再一點裝飾
- 妹妹和大姐姐想做的東西不同** 孟真就說「我們來做貓咪好不好」  
我就說「好啊」

然後牙牙還在那邊哭哭鬧鬧的 她說不要 她要做草莓  
然後我 我就說「不要啦」

處理4： 我就拿一些草莓的顏色的東西 還有貓味的東西來做  
我滿足兩人的想法 一些貓味跟草莓

然後牙牙說「快一點啦快一點」

結局： 然後我們再拿去攤開來分享 那個  
分享食物 然後我們就說「開動了」給我們自己吃

敘說文本的結局 我們就回家了 (2008-05-05)

韶萱選擇的細節與描述的角色對比非常耐人尋味。除了蒐集食材的情節持續進行，大部分的篇幅都是關於妹妹不停製造的問題，以及同樣重要的，韶萱4次的因應方式。妹妹不斷地破壞或不工作，擔任姐姐的韶萱有時處罰她，有時也安撫她，幫她收拾殘局，或是巧妙地滿足孟真和妹妹的不同需求。更微妙的是，在這則敘說中，韶萱把孟真塑造成願意幫助闖禍的妹妹，卻不太能體會韶萱的工作難度的「姐姐」。敘說中的韶萱則大不相同，她對妹妹的處罰非常有理，而且當孟真和牙牙需求不一時，出面解決問題的是她，而不是孟真。她描述自己的妹妹，也評論比自己年紀大兩歲的鄰居姐姐，更說出「身為姐姐的自己」。

有趣的是，手足角色的刻劃依據敘說者的性別和所描述手足的性別略有差異。女孩描述自己與姐妹相處時，必然提及的面向是照顧：她們接受姐姐的照顧，也強調自己很懂得照顧妹妹。欣恬說，姐姐唸故事給她聽（2007-3-05），雨庭說，姐姐帶著她在地上比賽寫數字，她說：「我字寫得很亂 我姐姐一直說我寫得很好 我姐姐一定是亂講的」（2007-6-25）似乎理解姐姐鼓勵她的用意。但是，女孩描述與兄弟相處時，卻很少提及或僅以一個語句提及照顧

面向（「哥哥拿舒跑給我喝」）。哥哥在女孩口中，是只顧自己騎車或把子彈全數用光的玩伴（韶萱，2007-02-26），而弟弟則是惹麻煩又不守規矩的小孩（如瑜，2008-1-07）。

男孩描述自己與兄弟相處時，從不曾提及照顧的面向，敘述重點在於作為玩伴的哥哥或弟弟如何參與、成就或破壞了遊戲，如例12。

例 12：從拒絕玩打架到一起玩

|    |   |
|----|---|
| 摘要 | 我昨天跟哥哥去家裡玩  |
| 問題 | 結果哥哥就想跟我玩打架 結果我說不要<br>...                             |
| 解決 | 結果哥哥就自己玩了 結果我就自己別的                                    |
| 後果 | 結果我自己玩車子 結果哥哥自己拿東西出來去廚房 去<br>廚房<br>結果我去廚房看電視<br>..... |
| 轉折 | 我就去廚房看電視 結果就看完我就不想看                                   |
| 變化 | 結果我就跟哥哥玩了 結果哥哥從抽屜拿東西出來跟我<br>玩                         |
| 結尾 | 結果我就玩好了 沒有了 (2007-10-29)                              |

因為是地位相當的玩伴，如例12般兄弟可以相互抗衡。哥哥在遊戲中，設法破壞弟弟的玩具——「而且射到別的彈珠人就壞掉了 我就用這方法把弟弟的射壞」（耀群，2008-03-31）；弟弟也可以嘲笑哥哥——「昨天跟弟弟去祕密通道玩 然後 然後我弟弟就笑我 然後我不小心踩到水溝裡面的水」（耀群，2008-05-05）。一起違反規則是在兄弟相處的敘述裡才有的情節，宇

威說爸爸不在時，他「和哥哥偷偷拿積木去樓上玩」(2006-11-27)。

這些男孩如何敘述姊妹呢？10位男孩中，有允祥和文福有姐姐，兩位都是敘說能力開展較慢的孩子，他們的敘說都沒有提及和姐姐的相處。10位男孩中，4位有妹妹，包括允祥、文福、宇威及智邦。允祥曾提及和妹妹一起騎車，沒有其他細節的描述。宇威提到妹妹的語境，都是媽媽把妹妹送去奶媽家，或從奶媽家帶回。智邦敘說中的妹妹不是玩伴，而是需要教導的小小孩（「她這麼大了還敢喝ㄋㄟㄋㄟ」）(2007-01-08)，或是衝突發生時，他不願意讓步的對象（「我也不給我妹妹玩 然後媽媽最後生氣了 就 就回去車子上回家了」）(2007-12-03)。和例11的韶萱不同的是，智邦的敘說不曾出現自己解決手足衝突的情節，只說明他很清楚手足衝突會讓父母不高興。

這是棒棒糖班幼兒兩年間敘說內容和形式上的特色，以及其間顯示的社會角色理解，下節將討論此種敘說特色的涵義。

## 柒、討論

以下針對本文目的討論研究結果。首先，討論本文所稱**多層次敘說結構**、如此命名的必要程度，以及產生此種結構的脈絡。其次，**敘說內容**部分討論手足角色的自覺與建構。<sup>29</sup>最後，針對引發本研究的問題（幼教老師未曾思考何謂敘說特色），討論本文研究結果的教育涵義。

### 一、多層次的敘說結構

#### （一）多層次敘說結構的命名與意義

為何要使用「多層次」一詞來描述金門棒棒糖班幼兒的敘說結構呢？如同前述，Peterson與McCabe（1983）將敘說結構依照複雜程度區分出7個類

<sup>29</sup> 棒棒糖幼兒敘說中，父母角色與親子關係的再現的討論，可見蔡敏玲（2008）。

型，這7個類型常被用來描述幼兒的敘說結構發展層次。例如：Lai、Lee與Lee（2010）比較臺灣和韓國各70位3到5歲幼兒的敘事能力，就是採用這些結構類型。<sup>30</sup>在這項研究裡，20位臺灣平均年齡約4歲半的幼兒，與30位平均年齡約5歲5個月的幼兒，其敘說結構都沒有達到典型敘事的標準。而同樣也使用這7個類型來推估幼兒敘事結構發展的許明莉（2007）則發現，16位4歲幼兒的敘事大多被歸類為「按照時序排列模式」，而16位5歲幼兒中已有10人「達到典型敘事的標準」。Peterson與McCabe（1983）界定的「典型敘事」是指敘說的事件或危機被有組織地重述，行動漸漸被推升至一個高點，而且被詳細論述，敘說開端有場景介紹，結束時有尾聲。Lai等人和許明莉的研究對象都是臺北市的幼兒，對其敘說結構發展層次卻有不一致的發現。而且相較之下，棒棒糖班中班（4歲半）與大班（5歲半）幼兒的生活敘說結構都比這兩項研究中的幼兒複雜許多。由於Peterson與McCabe的「典型敘事」不足以說明棒棒糖班幼兒敘說結構的複雜程度，以及子部分中還有子部分的特色，所以使用「多層次敘說結構」來描述。

其次，本研究所蒐集的生活敘說，沒有主題限制，由幼兒自行決定要說什麼。結果顯示，大部分的幼兒有能力選取一個以上的事件，並且以繁複的結構將這些事件組織成前後連貫的敘事文本。相對地，其他研究者（如上述兩項研究）以固定步驟，引發幼兒就單一預設主題（看醫生或受傷）敘說經驗的方式，較難蒐集到幼兒敘說多項事件的敘說語料，也不容易看到幼兒組織多項事件的能力，或許容易低估幼兒敘說結構的複雜層次。

---

<sup>30</sup> Lai、Lee與Lee（2010）使用的是McCabe與Bliss（2003）修訂後的8個敘說結構類型。

## (二) 敘說形式特色的產生脈絡

### 1. 和緩的生活步調

棒棒糖班敘說結構中，泰半包含對人、物及行動的評價，或是以「有感覺」的經驗為題材。然而，當我問幼兒的父母，孩子「平常在家都做些什麼？」，受訪的16位家長中卻有9位說「看電視」。分享時，棒棒糖班幼兒很少以看電視做為分享內容，足見敘說確實是敘說者對生活的覺察與重新建構。生活敘說既是生活的再現，而且形式與內容一樣，也具表達意義的潛力，則本研究所發現的幼兒敘說形式特色——複雜的結構和常見的評論，似乎顯示這群幼兒對生活有著細緻的體驗與領受。一位曾在臺灣工作6年的幼兒父親對兩地的生活節奏有這樣的觀察：

台灣的生活是真的比較緊張啦，我們在這邊生活不緊張啊。因為看時間，差不多前10分鐘開車一定會到啊，你在台灣一定要一個小時，不然怕塞車啊……這邊比較輕鬆啊。(2008-03-09)

兩年間，我在當地社區走動、與商家談話、訪談老師與家長，都指向這樣的看法。生活步調和緩的金門幼兒，或許有充裕的心理空間細細體會日常經驗，因而能說出許多細節與觀感。幼兒敘說結構與在地生活節奏的關聯，是可以深究的假設。

### 2. 自在的分享空間與鼓勵幼兒說出觀感的提問方式

不緊張的生活步調中，幼兒對生活如果有細緻的體驗，不見得就能將這些體驗再現成結構繁複的敘說。幼兒能說出結構複雜的生活，棒棒糖班提供的分享空間，以及鼓勵幼兒表達觀點的閱讀生活，可能也是重要的脈絡。首先，老師盡量不打斷、耐心等候的聆聽方式，以及認真的回應，使得幼兒的敘說能力得以充分展現。假日生活分享活動剛開始時，牡丹老師對於少數說不出詳盡內容的幼兒，盡量以問題提示；對於對她而言頗為「新奇」的內容（如採桑

樞、走秘密通道)，則真誠提問。無論幼兒說得多或少，牡丹老師對於幼兒敘說中的停頓，總是耐心等待以對。她熱切期待的眼神、顯示還想知道更多的問題，或許促使幼兒安心、樂意地慢慢說出能吸引聽眾的內容。其次，假日生活分享活動中，幼兒說出行動或觀感時，老師常追問程度與理由。同樣地，在每週3次的圖畫書討論中，老師也鼓勵幼兒說出喜歡某本書的理由，或說出形成某種觀感的具體線索，這樣的提問方式或許也有助於細說觀感之風格的展現。

不過，單單倚靠老師的提問，並不足以形塑某種敘說風格：生活在先，生活的敘說再現在後。先有細緻的生活體驗，才有結構繁複的敘說。

## 二、手足角色的自覺與建構

善說體驗的幼兒，在敘說生活時，對於自己的手足角色展現高度的自覺：清楚自己的責任，也對自己解決問題的能力充滿自信。同時，這些幼兒對同性或異性手足的描述也呈現明確的看法：女孩感知姊姊的照顧，男孩覺察兄弟共同行動其實違反規則，或男孩明知父母不悅，仍不願改變對妹妹的看法。首先，幼兒對不同性別手足之角色有不同質地的期待，此種現象是否有地域、文化的差異，值得進一步深究。其次，幼兒對手足角色能提出有主張的看法，或許與不緊張的生活節奏，以及前述由訪談中得知的，父母順其自然的教養態度有關。

訪談中有一位媽媽以「有讀過書的人」自居，平日會帶孩子上圖書館。我問她希望給孩子什麼樣的童年，她以十分堅定的語調回應了這個問題：

有些父母會讓小孩去學英文數學補習班，其實我也不是說沒有想，……那我是想先不要給她這麼大的框框，我希望他能夠健健康康快樂一點，先讓她快樂然後再讓她去學習，可能會比較好一點，我覺得小孩如果不快樂，那學起來可能就沉沉的，效果就沒那麼

好。(2008-01-06)

另一位從臺灣來到金門定居的媽媽則表示不曾考慮讓孩子到臺灣上學，因為「這邊的童年很快樂，不像臺灣。說真的，臺灣的話真的沒有玩的空間」(2008-03-08)。盡量提供孩子「需要的，我們所看到的」(2008-01-18)，就是棒棒糖班家長典型的教養態度。任由孩子發展的教養態度，沒有過度壓力的情境，或許是幼兒描述手足時自在展現高度自我意識的脈絡之一。當然，這項推測需要更多現場的觀察，與更多後續研究進行對話，才能有更紮實的立論基礎。

最後，對於幼教現場的教保人員來說，理解某地幼兒敘說的特色，究竟有什麼意義呢？

### 三、幼兒敘說特色的教育涵義

課程應與在地文化連結，並以學生經驗為基礎，這是耳熟能詳的教育基本原則。在幼兒的家庭文化日趨多元的今日，這些原則的體現更形重要。老師如何理解幼兒的生活經驗，繼而以之做為課程的基礎？本文對幼兒生活敘說內容與形式之特色的描述與分析顯示，幼兒的生活敘說告訴我們幼兒對生活的領受與觀感，也幫助我們理解幼兒眼中平常與重要之事；而幼兒眼中平常而重要之事，正是課程主題的最佳題材。

我曾經詢問牡丹老師：「孩子的分享有可能成為課程的主題嗎？」她很快地回應：「可能啊，飛機這主題（指「天空的大旅行」）就是這樣來的啊。」她接著強調：「生活分享說的就是孩子的生活，就是他們關注和喜歡的事，所以透過分享時段來聽他們說話很重要，也很有用。」(2007-08-30)很清楚地，幼兒的敘說內容知會老師幼兒的興趣與關注之所在。兩位老師對於幼兒的家庭文化，雖然並沒有採取積極認識、主動納入課程內涵的行動，卻也十分尊重家



長堅持的入學儀式，並且透過平日細心觀察與假日生活分享活動理解幼兒的生活和興趣所在，作為發展課程的基礎。假日生活分享固然不是老師可以理解幼兒生活經驗或幼兒對生活經驗之看法的唯一管道，但是在這個活動中，聽小孩敘說，確實是理解幼兒生活與幼兒對生活的觀感最直接、最貼近小孩角度的方式。

除了敘說內涵，理解幼兒敘說結構的特色，將影響老師與幼兒互動瞬間的決定。事實上，牡丹老師在本研究第一年結束時，並不明白「到底敘說特色是什麼」，我問她是否「覺察幼兒的敘說特色」，她也說不上來（2007-08-30）。所幸，她畢竟是樂意聆聽幼兒說話的老師，同時也接受我的建議，提供幼兒充裕的空間慢慢說出生活。在這樣的前提下，我們才有機會聽見長篇幅的、結構繁複的敘說，而不是被頻繁的問題打斷的敘事片段。對於新手老師而言，本文描述的金門某鎮幼兒敘說特色，或許能提醒他們在分享活動中創造分享的空間。

## 捌、結語

2006年10月，我開始觀察棒棒糖班的假日生活分享活動，一直到現在，不是在幼稚園教室裡，就是從錄音檔裡反覆聆聽這群幼兒敘說生活的聲音。聽到幼兒說話，看似不難；要能聽見幼兒說的話，卻沒有想像中容易。首先，幼兒得願意把生活說給人聽——我遇見的棒棒糖班孩子正是如此。兩年間，我問了孩子好幾次：「為什麼要把自己的生活說給別人聽呢？」泓達告訴我：「因為別人很想聽你的故事」（2007-06-26）喜歡和人分享生活的棒棒糖班幼兒，在生活和敘說文本中都常將關注導向他人，都是喜歡和他人一起行動的孩子。

其次，要聽見幼兒說的話，必須投注長程、有系統的心力。或許，也有機會從幼兒的敘說中聽見他們重視感官知覺的生活情調，從中品嚐到當小孩的

滋味。數年的研究使我深信，若要貼近幼兒、體會幼兒眼中的生活，聆聽幼兒的生活敘說是最直接與必要的一種方式。不過，對本國幼兒眼中的生活及其敘說特色的理解，並不是單一研究就可能達成的事。本文對棒棒糖班幼兒多層次敘說結構的描述，或許可以鼓勵幼教現場的教師，提供寬廣的敘說空間，讓各種敘說特色或風格都有展現的機會，讓幼兒成為分享時段的主人，在敘說中發現自己和自己的生活。

### 致謝

本文為行政院國家科學委員會研究專案（NSC95-2413-H-152-013-MY2）之部分研究成果，於此感謝國科會提供研究經費補助、棒棒糖班幼兒與老師長期的支持與慷慨分享、助理莊琬琦細心的協助，以及審查委員的提醒與質疑。

## 參考文獻

- 林麗卿 (1999)。學前幼兒使用敘事體之經驗研究。行政院國家科學會委員會專題研究計畫成果報告 (NSC87-2413-H-134-005)。新竹：國立新竹師範學院幼兒教育學系。
- [Lin, L. (1999). *Research on Taiwanese preschool children's narratives*. Hsinchu, Taiwan: National Hsinchu Teacher College (NSC87-2413-H-134-005).]
- 教育部國教司 (1987)。幼稚園課程標準。臺北：正中書局。
- [Ministry of Education. (1987). *Kindergarten curriculum guidelines*. Taipei, Taiwan: Cheng Chung.]
- 許明莉 (2007)。三、四、五歲台灣幼兒生活經驗敘事結構之分析。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系碩士班碩士論文，未出版，臺北。
- [Hsu, M. (2007). *Narrative structure in personally experienced stories: Preschoolers in Taiwan*. Unpublished master's thesis of Department of Human Development and Family Studies, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.]
- 張鑑如、章菁 (2002, 10月)。幼兒敘述能力之發展：多年期研究。載於國立嘉義大學主辦之「九十一年度師範學院教育學術論文發表會」論文集 (頁1615-1641)，嘉義。
- [Chang, C., & Chang, J. (2002, October). Developing narrative skill in young children: A longitudinal study. In National Chiayi University (Ed.), *Proceedings of 2001 Annual Academic Conference of National Teachers Colleges* (pp. 1615-1641). Chiayi, Taiwan: National Chiayi University.]
- 鄒啓蓉、張鑑如、張顯達 (2009)。高功能自閉症兒童個人生活經驗敘述研究。特殊教育研究學刊, 34 (2), 73-99。
- [Tsou, C., Chang, C., & Cheung, H. (2009). Personal narratives of high-functioning children with autism. *Bulletin of Special Education*, 34(2), 73-99.]
- 賴文鳳 (2007)。聆聽邊緣之聲——以「新臺灣之子」的敘說作為實踐幼兒多元文化教育的起點。課程與教學季刊, 10 (1), 65-82。
- [Lai, W. (2007). Listening to the marginalized voices: From narratives of "New Taiwanese Children" to multicultural early childhood education. *Curriculum & Instruction*, 10(1), 65-82.]

- 蔡敏玲 (2004)。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析與再脈絡化。《國立臺北師範學院學報》，17 (1)，493-518。
- [Tsai, M. L. (2004). Some problems and difficulties in the sense-making process of educational qualitative research: Issues on experiencing, analyzing and recontextualization. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(1), 493-519.]
- 蔡敏玲 (2005)。幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義初探，《國立臺北教育大學學報》，18 (2)，323-358。
- [Tsai, M. L. (2005). Kindergarten children's personal narratives: Contents, styles and possible meanings. *Journal of National Taipei University of Education*, 18(2), 323-358.]
- 蔡敏玲 (2008)。文化的小學徒——幼兒生活敘說中的自我、家人與社會張力。載於呂金燮、吳毓瑩、吳麗君、林偉文、柯秋雪、徐式寬等 (合著)，《華人教養之道——若水》(頁239-280)。臺北：心理。
- [Tsai, M. L. (2008). The little apprentice of culture: Self, family and social tension in young children's personal narratives. In C. H. Lu, Y. Y. Wu, L. J. Wu, W. W. Lin, C. H. Ko, S. K. Shu et al. (Eds.), *Water wisdom: Exploring Chinese thoughts of educating and cultivating* (pp. 239-279). Taipei, Taiwan: Psychology.]
- 蔡敏玲 (2009)。假日生活的演出、編織與共構：泰雅幼兒的經驗敘說。《教育研究集刊》，55 (4)，29-64。
- [Tsai, M. L. (2009). The performance, weaving and co-construction of life: Atayal children's personal narratives. *Bulletin of Educational Research*, 55(4), 29-64.]
- 蔡敏玲、戴芳煒 (2008)。畫一個星星給我。《教育實踐與研究》，21 (1)，133-162。
- [Tsai, M. L., & Tai, F. W. (2008). Draw me a star: Weaving a dense and intimate web of literature with young children. *Journal of Educational Practice and Research*, 21(1), 133-162.]
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chang, C. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 83-104.
- Chang, C. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children: A longitudinal study. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275-293.
- Cazden, B. C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gee, J. P. (1999). *Discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American ethnological society* (pp. 12-44). Seattle, DC: University of Washington Press.
- Lai, W., Lee, Y., & Lee, J. (2010). Visiting doctor's offices: A comparison of Korean and Taiwanese preschool children's narrative development. *Early Education And Development, 21*(3), 445-467.
- McCabe, A. (1991). Preface: Structure as a way of understanding. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. ix-xvii). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: McGraw-Hill.
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. New York: Allyn & Bacon.
- Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language Society, 10*, 423-442.
- Minami, M., & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society, 20*, 577-599.
- Miller, P. J., Wiley, A. R., Fung, H., & Liang, C. (1997). Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. *Child Development, 68*(3), 557-568.
- Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History, 5*(2), 87-123.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tsai, W., & Chang, C. (2008). "But I first ... and then he kept picking": Narrative skill in Mandarin-speaking children with language impairment. *Narrative Inquiry, 18*(2), 349-377.