

# 以協作敘事取徑促進幼教師專業發展歷程之探究

張素貞 劉美慧\*

## 摘 要

### 研究目的

研究者為師資培育工作者，長期關注教師的專業發展，企圖在現有的幼教師專業發展方案之下，以協作敘事的方式，提供另一種促進幼教師專業發展的取徑。本研究旨在透過協作敘事取徑，促進幼教師的專業發展，探究其歷程以再概念化幼教師專業發展取徑。

### 研究設計／方法／取徑

本研究採敘事探究方法，邀請八位幼兒園教師，組成幼教師協作敘事成長團體，共同開展協作敘事取徑的幼教師專業發展歷程。本團體的運作兼重生命故事與教學故事的敘說，透過閱讀與敘說、教學難題的討論、團體的互動、對話與反思，共歷時一年半的協作敘事。研究者主要規劃與運作團體的議程、營造團體的氣氛、促發協作者敘說及引導協作者進行討論與對話。透過觀察、訪談與文件分析的方式蒐集運作歷程中的資料，並運用主題分析法加以分析。

### 研究發現或結論

本研究結果發現，協作敘事取徑啟動幼教師專業發展的關鍵要

---

張素貞，明新科技大學幼兒保育系助理教授

電子郵件：csc1971330@yahoo.com.tw

\* 劉美慧（通訊作者），國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件：lium@ntnu.edu.tw

投稿日期：2017年7月28日；修正日期：2018年2月6日；接受日期：2018年2月22日

素，包括教師主體性的關注、團體凝聚力的建立、幼教師身分的覺知與建構、反思性思維的運作以及協作者、研究者和專業文本三方視域的對話與交融。再概念化在職幼教師專業發展取徑的內涵為以關懷和開展生命為根基，「教師↔學習者」身分的跨越與混種，透過多重回觀、反思與解構將經驗意義化，從對話中學習，多元方法的運作方式，以及知識是藉由三重敘事發展而來，亦即不斷的反思、對話、建構與行動的循環歷程。

### 研究原創性／價值

以協作敘事取徑促進教師專業發展的實務運作，在國外的實徵研究較多，但較少運用在臺灣的幼教師專業發展中。本研究發展出適合本土學校文化與脈絡的協作敘事教師專業發展策略，可以提供師資培育者在規劃幼教師專業發展課程，與在職的幼教師專業研習課程時另一種可行的途徑。

**關鍵詞：** 幼教師、協作敘事取徑、教師專業發展、敘事探究

# THE PROCESS OF APPLYING COLLABORATIVE-NARRATIVE APPROACH TO FACILITATE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Su-Chen Chang Mei-hui Liu\*

## ABSTRACT

### Purpose

As teacher educators, we have long concerned ourselves with teachers' professional development. In this study, a collaborative-narrative approach was used to facilitate the professional development of preschool teachers. The aims were to explore the process of a collaborative-narrative approach, and to reconceptualize the preschool teachers' professional development.

### Design/methodology/approach

This study adopted narrative inquiry. Researchers invited eight preschool teachers to form a "collaborative-narrative group," which focused on the narration of life and teaching stories in a course that spanned 18 months long. The group involved reading and narration, group interactions, dialogues and reflections, and discussions of difficulties encountered during teaching. Researchers' responsibilities were to encourage and guide the collaborators' engagement in narration, dialogues, and discussions. Data involving the process of the collaborative-narrative group were collected through observations, interviews, and document analysis, followed by a thematic analysis method to examine the collected data.

---

Su-Chen Chang, Assistant Professor, Department of Early Childhood Education and Care, Minghsin University of Science and Technology, Hsinchu, Taiwan.  
E-mail: csc1971330@yahoo.com.tw

\* Mei-hui Liu (corresponding author), Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.  
E-mail: lium@ntnu.edu.tw

Manuscript received: July 28, 2017; Modified: February 6, 2018; Accepted: February 22, 2018

### **Findings**

The study results showed that the key factors of the collaborative-narrative approach that facilitated the professional development of preschool teachers included the teachers' subjective attention, establishment of team cohesion, awareness and establishment of the teachers' identity, and reflective thinking conducted through a three-way interaction between the collaborators, researchers, course text. The approach for developing in-service preschool teachers' professional development education was reconceptualized through the idea of caring for and expanding life. This approach helped teachers develop a border-crossing identity between teacher and learner. Moreover, multiple reflections were conducted to deconstruct experience and convert it to knowledge. Finally, a diversified method was applied to acquire knowledge through triple narrative, reflections, dialogues, constructions, and actions.

### **Originality/value**

Collaborative-narrative approach was seldom applies in preschool teachers professional development in Taiwan. This study develops the strategies of collaborative-narrative approach based on local school culture and context and proposes the recommendations for teacher education programs for preschool teachers.

*Keywords:* preschool teachers, collaborative-narrative approach, teachers' professional development, narrative inquiry

## 壹、緒論

由於 2007 年開始參與幼兒園輔導方案,讓我有機會長時間在幼教現場與教師相處,近距離的觀看幼教師的生活世界。二十幾年前我曾是幼教現場的教師,但因時空背景的差異,我發現現在的幼教師面對來自幼兒和家長的問題,其複雜度和難度倍增。再加上這幾年的幼教改革陸續推行,幼教師為了要配合政策及提升專業,投入諸多心力在研習和計畫中,這一波的幼教改革開啟臺灣幼兒教育的新頁,但我們在欣喜臺灣學前教育邁向新紀元,成為亞洲地區許多國家學習的典範(魏美惠,2014),以及政府在急於提升教保品質之餘,對於私幼教師的待遇則仍有改善空間。這樣的觀看引發我對幼教師的不捨與關懷之情,我思考著除了透過輔導計畫提升其專業成長之外,我還能做什麼為其生活世界帶來養分。

Ayers (1989) 提到,只有當教師的生活世界受到關注,他們的生命與教學經驗有人看到,獨特的教學狀況和歷程有人理解時,教師才是真正的發聲,想讓教改真正深入教師與孩子的生活,就必須瞭解教室裡的主體。

探究生活經驗的各種現象,意即藉由再次喚醒活過的生活經驗,個人得以重新學習去看待我們生活的世界。(Merleau-Ponty, 1962, p. viii)

因而,對教師生命與教學經驗的探究,可以為教師的生活世界帶來滋養與撫慰,是教師專業發展的途徑之一。

我從「全國教師在職進修網」<sup>2</sup>搜尋在職幼教師專業發展課程,發現課程內容與教學現場脫節,也缺少以教學案例為內容的課程,較難以轉化成現場可用的資源。而研習講座也多由大學教授擔任,較少有專業經驗的

<sup>1</sup> 2006 年為因應幼托整合,提升幼教教學品質,教育部開始推動辦理公私立幼稚園(含托兒所)輔導計畫,希望藉由輔導人員進入幼兒園,協助教師解決教學問題,並藉以提升幼教品質。2011 年公布《幼兒教育與照顧法》,幼托整合政策正式上路。2012 年《幼兒園教保活動課程大綱》以暫綱形式公告實施,也於 2018 年正式頒佈為正綱。

<sup>2</sup> 教育部在 2003 年規劃「全國教師在職進修網」,提供高級中等以下學校及幼稚園教師一個全國性的在職進修資訊交流平台,《兒照法》公告實施更訂定了《幼兒園教保專業知能研習實施辦法》(教育部,2013),將教師在職進修的需求與資源做最有效之運用與管理(教育部,2010)。幼教師每年須至資訊網上選擇自身有興趣的研習課程,作為提升專業發展的方式,並可滿足師資培育法中教師每年需研習至少十八個小時的規定。「全國教師在職進修網」研習課程的規劃,是目前提升在職幼教師專業成長的合法與專門性的主要管道。

同儕教師，課程內容不易引起共鳴。且短期的研習模式，在時間有限的情形下，要關照研習內容的完整性，往往會形成「上對下」（丁雪茵，2003）和傳輸式的上課模式。

如何對幼教師專業發展進行再概念化，並將幼教師生命經驗與專業發展進行連結，我開始探尋方法論，試圖找出一條可能的路徑。本研究希望在現有的幼教師專業發展方案之下，以協作敘事的方式，提供另一種促進幼教師專業發展的取徑。本研究將參酌國內外協作敘事取徑的教師專業發展方案的文獻，整理出協作敘事的幼教師專業發展之運作模式，並與 8 位幼教師組成幼教師協作敘事成長團體，共同開展協作敘事取徑的幼教師專業發展歷程。

## 貳、文獻探討

### 一、協作敘事（collaborative-narrative）取徑的教師專業發展

「協作」（collaborative）和「合作」（cooperation）不同，合作是雙方同意一起工作，一方希望獲得另一方的協助，但協作是雙方有共享與互惠之意，強調彼此相互之間的關係（Hord, 1986）。教師文化的文獻提及，協作的教師文化是較為理想的教師專業發展取徑（王建軍、黃顯華，2003）。Hord（2004）指出協作因為具有支持性和分享性的學習關係，因而學習就在此關係中相互交織共構而成，比起傳統孤軍奮鬥的學習方式更具人性與成效。

敘事是對自我經驗的敘說，是生命史的自傳性書寫（Goodson, 1991），Kelchtermans（1993）提出自傳觀點（biographical perspective），認為自傳觀點有敘事、建構、脈絡化、交互作用和動態等五種特色。敘事探究著重故事的時間、空間和社會互動，強調自我要座落於社會歷史和當代的社會環境中（Clandinin & Connelly, 2000）。亦即當我們在敘說時不是只著重在個人的經驗而已，更重要的是要將經驗放置在個人所處的社會環境脈絡中分析（Goodson, 1998）。Goodson 進一步指出「協作的概念是希望透過局內人和局外人兩個不同的角度，對實務和思考上有著不同觀看世界的方法。」（1994, p. 33），亦即協作可以讓我們以多元的觀點敘說故事。

而 Butt、Raymond、McCue 與 Yamagishi 提到：

和傳統的科學研究相比，協作式研究的專業發展知識可以提供教師超越和掌控現有的生活世界，是一個解放的知識論和實踐取向的課程探究。……教師合作而形成的知識具有合法化、公共化和價值性。（1992, p. 56）

他們提出協作自傳（collaborative autobiography）的概念，希望藉由團體成員的敘說，再現個人和公共聲音的一種共構故事的歷程，教師知識是藉由個人與環境脈絡的交互作用下，所建構的一種協作學習模式，有助於促進教師專業成長（Butt et al., 1992）。教師專業學習從分離和孤立的教學實務，轉向協作和共享的教學模式（Kelly & Cherkowshi, 2014），在協作中我們看到自己與他人的教學，也因著再現教學故事的歷程中不斷的協商與對話，進而促發自我反思。Ritchie 與 Wilson（2000）提到：

透過協作敘事可以讓我們持續去修正自身的假設和背後的教育哲學觀……。我們可以在理論與經驗當中藉由持續不斷的對話關係，對我們自己和教學保有開放和可能性的空間。（p. 28）

因為我們是透過聆聽與討論彼此的教學故事，而從教學故事去創塑新的意義，找到新的教學空間並生成新的教學故事（Clandinin, 1993a）。

綜上，協作敘事的意義是從敘事著重脈絡化呈現的觀看，和個人的故事公共化的概念之下，強調應提供多方的觀點角度切入，協作的概念因而產生。而協作的意義也從方法論的視域觀看，研究應不只有研究者的角度，也應有現場教師或教師－研究者的角度，也是教師專業發展破除孤立與疏離，而邁向合作的建構教學實務觀點。

## 二、協作敘事的教師專業發展運作策略

綜合國內外協作敘事的教師專業發展運作方案（范信賢，2009；劉美慧，2008；Cavazos, 2001；Freidus, 2002；Rath, 2002；Ritchie & Wilson, 2000），本研究將協作敘事團體的運作策略歸納如下，以提供本研究協作敘事團體運作的參考。

### （一）教師教學與生命故事的敘說

考量去脈絡化的教師研習方式，難以轉化成現場可用的資源並引起教師的共鳴，協作敘事的主題應該以教師的教學與生命故事為主，來促發教師的專業成長。Clandinin（1985）肯認教師實務知識的重要性，其指出教師的實務知識是由個人的背景、教學的脈絡和敘說中產生，是在個人過去的經驗、現在的心智以及未來的計畫和行動當中。這樣的知識形塑於情境中，是透過教師回觀和重說故事的歷程並進行反思而產生。鼓勵教師敘說自己的教學故事，並透過協作的方式，將實務知識合法和公開化。

### （二）小團體的運作方式

團體的大小會影響團體成員的參與度、親密關係和團體績效。劉美慧（2008）在她的敘事團體中共邀請 8 位教師加入，因為怕團體成員太多恐影響討論的深度。Cavazos（2001）、Rath（2002）和范信賢（2009）的協作敘事團體是由 6~12 人不等的成員組成。

協作團體中引導者扮演關鍵的角色，負責規劃與執行議程、營造團體氣氛、促發協作者敘說與對話，並且調節與催化團體進行運作。引導者須在真誠、深度同理與具生命關懷的前提下帶領團體，促發多重聲音，讓團體在關懷、支持和安全的氛圍下，連結行動與反思，進而促進專業成長。

### （三）安全和具支持性的團體關係

安全和具支持性的協作團體氛圍是引發對話的關鍵，Clandinin（1993a）在她大學同事，組成的師培教育新論述的協作敘事團體中，強調要有安全性的協作關係，很多故事才有出現的可能。且要在三度空間敘說之下，故事才會引起共鳴，而產生更多的故事。而在互信基礎足夠的團體中，真實且具批判性的對話才有可能發生，進而產生新的論述並啟發意識與行動（Cavazos, 2001; Rath, 2002）。誠如 Ritchie 與 Wilson（2000）所言，一個成功的「社群不僅只是提供安全的環境，它更是一個提供個體支持與承諾之地，並能給予個人和社群動力的滋養，並最終去引發行動。」（p. 181）。

### （四）反思和具批判性的對話產生

協作敘事的「運作本質是一種和他人持續性的闡明和協商，而讓自我的反思和監測變得更有可能性」（Ritchie & Wilson, 2000, p. 28），遠大於



個人敘事所產生的力量。因為在聆聽別人的故事時，生命經驗的相互關照，會促使個體返身思考的運作，而協作者之間和引導者所策動的對話，會使得在進行專業與生命的省思之時更具反思力與方向性。而這樣的歷程包含了反思、對話和具批判性的概念，是協作敘事團體運作中三個重要的主軸。

反思是對特定的人事物進行謹慎的思考，是個人對於不確定事物和情境作判斷的歷程，也是對於教學的知識、信念、態度、價值觀和技能，做問題解決過程、態度和情境的反思，而獲得新的理解和教育問題的解決（LaBoskey, 1994）。在協作敘事團體中幼教師透過敘說，會出現反身關照的歷程，再藉由「發生什麼事？」、「你觀察到什麼？」、「你想到什麼？」、「對你有什麼意義？」、「從這個故事中你學到什麼？」、「若這是你的故事，你再次學習了什麼？」的提問來進行反思，是一種「經驗再建構的反思」（reflection as reconstructing experience）其「反思的知識是以同儕和自我為媒介的對話模式運作，目的在獲得理解和轉化」（Grimmett, Erickson, Mackinnon, & Riecken, 1990, p. 35），以對習以為常的教學現場進行解構與再建構。

對話（dialogue）不是一般簡單的談話（talk）或會話（conversation），Gitlin（1990）指出對話的參與者，視對話是重要、關鍵和共同理解的討論，目的在讓偏見和先行的判斷被理解和移動。協作者在團體中藉由回觀自己，重看別人故事所引發的討論與對話，持續的讓教師具意識的進行專業知識更新，可刺激教師的專業成長從個人邁向社會的可能空間（Zellermayer, 2001）。Freire 提到「對話是以愛、謙卑、希望、信任和批判為基礎……。是在以愛、希望、對話和信任的滋養下孕育出批判的態度」（1973, p. 45）。Henderson（1992）也提到一種建構性的批判對話：

那是一種非絕對性支持的批判性對話，在團體當中是被接受和鼓勵的。因為團體成員理解唯有開放他們自己的專業理解供大眾檢核，才能產生好的教學。亦即專業是需要交互當中被闡明與檢視所建構。（pp. 109-110）

這樣的批判性對話，能啟動教師重新理解習以為常的幼教現場，繼而採取行動。

## 參、研究方法

### 一、敘事探究法

本研究主要目的在探究以協作敘事取徑促進幼教師專業發展的歷程，而協作敘事團體的運作策略，乃參酌國內外教師協作敘事團體相關的實務與研究資料。而在研究進行的歷程中，發現為了發揮協作敘事的功能，和提升以協作敘事取徑促進幼教師專業發展歷程的探究品質，我所扮演的角色應如同 Schon（1983）所言是一位專業的實踐者，應在整個團體運作的歷程中與之後進行不斷的反思。因而敘事探究法在本研究採行動敘說取徑，著重「在行動中反省」和「對行動反省」的歷程。

### 二、協作者的背景描述

研究者於 2013 年開始輔導卓越幼兒園（化名），因對園內教師有一份關懷之情，於是將研究場域和參與者鎖定在此。協作敘事團體的目的在提升幼教師的專業成長，由 8 位幼教師和研究者組成幼教師協作敘事成長團體。我將團體運作主題與方式提供她們參考，也徵詢她們的同意而簽署研究同意書，並於社群媒體成立社團。8 位協作者中 3 位畢業於科技大學的幼保系，5 位畢業於師院的幼教系，皆具有幼兒教師的資格；只有 Y 頭有非幼兒園教師以外的的工作經驗，另外在幼兒園的經歷中有 4 位曾在卓越幼兒園以外的機構服務，其餘 4 位都一直在卓越幼兒園服務；幼教年資都在 20 至 23 年之間。

規劃生命故事的敘說是在「教師是一個人」的隱喻之下萌生，研究也發現當教師在論及教學觀時，常常說的就是自己（Kelchtermans & Vandenberghe, 1994）。而在這 8 位幼教師的教師生涯中，沒有透過自我敘說生命與教學故事或採共同敘說的方式，以促進專業發展的概念與經驗。

### 三、幼教師協作敘事團體課程規劃

協作敘事團體預計的運作主題與方式如表 1。團體運作時間從 2014 年 9 月至 2015 年 12 月，平均一個月一次共 12 次，第一至四次每次 3 小時，而第五至第十二次每次 5~6 小時。

表 1 協作敘事團體課程規劃內容

主題	運作方式與內容	閱讀	書寫
我的成長故事	1. 引導者分享成長故事 2. 協作者分享成長故事		
我的成長故事 什麼是敘說	1. 協作者分享成長故事 2. 敘說結構說明	敘說的結構	省思札記
經典生命／教學故事	1. 協作者重點及摘要的再敘說故事 2. 協作者分享所閱讀故事的心得與看見		省思札記
教學難題	1. 引導者分享教學難題 2. 協作者互相對聆聽的故事進行對話	《教師是陌生人-「看見」不一樣的教師》	省思札記
幼教典範的故事	1. 教師生活史 2. 教學故事的分享與對話 3. 行動敘說	1. 《教師生活史》 2. 教學故事：來！說我們的故事／開往夢想的列車	省思札記
幼教師身分敘說	1. 幼教師身分自我敘說 2. 協作者相互敘說「我認識的妳、我看到的妳……」 3. 行動敘說	《教師專業反省》	教師身分敘寫
課程改革的關懷： 新課綱的輔導與實施	1. 分享與對話 2. 行動敘說		

## 四、資料蒐集與分析

### (一) 資料蒐集

本研究採用參與觀察、訪談與文件分析等方法蒐集資料。參與觀察的場域包括協作敘事團體，以及園內和班級的教學與文化。訪談分為正式訪談和非正式訪談，正式訪談是在協作團體結束之後，分別與 8 位協作者進行訪談，以了解協作敘事團體促進專業成長的情形，每人訪談的時間為 40 到 60 分鐘。非正式訪談是研究者與協作者隨機與隨時對話所得的資料。文件則包括教師敘事文本、省思札記和社群媒體通訊對話等。

### (二) 資料分析

本研究的資料採主題分析法，針對現場的所有資料，藉由不斷的閱讀、尋找、發現、建構與再建構的歷程，找到共同與關鍵性的主題。藉由每一次團體運作的歷程和現場文本發現重要事件，而獲得初步的概念和次主

題，再進行資料和主題的反覆檢視，最後形成主軸概念；而有時主軸概念躍上研究文本之後，最後會將主要概念與文獻進行對話與辯證，而最終發展出本研究的主張。例如，生命故事的敘說，使協作者因生命被關懷，不但暖化了團體的關係，也引發對生活與教學難題的觀看，促發其能真誠的對處境進行反思；當立即且迫切性的教學難題出現之時，理論文本的挹注能成為其解決難題的視框，其專業得以成長；這些都是因為「教師主體性的關注」而啟動教師專業發展的關鍵力量之一；而在與文獻對話之後，「以關懷和開展生命」就成為「協作敘事的幼教專業發展取徑」的根基之一。

資料的編碼方式採人物／西元年月日／資料來源，詳細說明如表 2。協作者的姓名採化名呈現，乃協作者自行命名產生；而文內逐字稿的內容中有此“〔 〕”符號出現，表該符號內的文字，乃是我根據協作者在敘說之時未出現的字詞所寫，因為該字詞的出現較能呈現出整句話的意義與脈絡。

表 2 資料編碼說明

類別資料	編碼方式	說明
協作敘事	小玲子／20141107／協作	小玲子在 2014 年 11 月 7 日在協作團體中的發言
省思札記	亮亮／20150620／省思	亮亮在 2015 年 6 月 20 日寫的省思札記內容
行動中反思 (reflection-in-action)	研究者／20141107／RIA	研究者在 2014 年 11 月 7 日的協作團體進行歷程當中的反思
行動後反思 (reflection-on-action)	研究者／20141107／ROA	研究者在 2014 年 11 月 7 日的協作團體進行之後進行的反思
Line 社群媒體	黑支／20151010／團 Line	黑支於 2015 年 10 月 10 日在卓越美女團 Line 上的發言
	丫頭／20151012／私 Line	丫頭於 2015 年 10 月 12 日在我和她的 Line 上的發言
正式訪談	小汝汝／20151216／正訪	2015 年 12 月 16 日研究者對小汝汝進行正式的訪談，為小汝汝的回答內容
非正式訪談	鴨咪／20160304／非訪	2016 年 3 月 4 日研究者對鴨咪進行非正式的訪談，為鴨咪的回答內容
敘事文本	妹仔／20150910／文本	2015 年 9 月 10 日妹仔針對敘說的主題，事先書寫成故事文本

## 五、研究的信實度

本研究採用合理性、適當性、及實用性，來檢視本研究的信實度。合理性意即說服力，本研究在論述的過程中，除了與文獻不斷對話，在每一個階段的研究歷程、建構現場文本、到研究文本的整理，兩位研究者都會充分討論。而為了提高本研究的適當性，會請協作者協助檢視逐字稿內容與文本分析的適切性。待研究文本完成時，也將研究結果跟協作者分享，並獲得其正面回應。實用性即可轉移性，本研究運用厚實描述的策略，詳細呈現現場文本，以利讀者轉化與運用。

## 肆、結果與討論

### 一、幼教師協作敘事團體運作內涵－敘說、分析與重建

#### (一) 生命與教學故事並重的敘說

##### 1. 生命故事的敘說著重在與成為教師的連結

在協作敘事團體中，我們不但敘說教學故事，在前三次的主題中也請協作者分享自己的家庭與成長史。運作之初，由於考量教師對敘事不熟悉，只要求她們敘說故事，並未特別強調將生命故事與「成為幼教師」之間作連結。

當成長史敘說的逐字稿完成後，請協作者重看逐字稿，並就逐字稿的內容書寫自己的信念、價值觀，以及受家庭經驗的影響，再連結自己的教學經驗，並於協作團體再互相觀看和提供回饋。

從三次的發表中，讓我深覺每個人的生長背景及父母的教養方式及教育理念真的會影響一個人在成長後對人事物的看法及觀念，就拿黑支來說，……奠定了其學會顧家人，並把它成是一種責任……，我也在想我自己……。 (小玲子／20141227／省思)

成長史的回溯在敘事團體的初期雖無法立即彰顯幼教師主體生命的意義，但卻成為幼教師協作敘事團體一個必要且有意義的開場，也是幼教師對其教師身分探究的開始。

而從協作者的回應也隱約可發現，她們能將原生家庭的經驗和職場的

表現有所連結。

當別人在分享自己的故事時腦海裡也會同時出現自己小時候的畫面，……我發現每個人小時候的家庭生活，深深影響著人生往後的價值觀，出生在重視升學家庭的我，也看到了自己在看到班上孩子的學習時，有時也受我的家庭所影響……（小婷子／20141129／省思）

……媽媽對我非常嚴格，但是因為自己是幼教系畢業，教育養成過程之中我會將自己的成長背景與專業理論作比較，自己有了小孩之後我也學習用何種方式對我的小孩較適合？媽媽的那套教育方式雖然不是我所喜歡的，但是我的一些價值觀深受爸媽的影響，爸媽的節儉、努力工作，真誠對待朋友、對家的責任感……這些都影響我至深，感謝爸媽的身教。（妹仔／20141130／省思）

## 2. 省思札記的書寫，著重於過去學習經驗與幼教師之關聯

透過自傳的方法對成長史進行敘說，可協助幼教師發現個人過去的經驗，如何影響其成為一位幼教師的身分，和怎樣具體化為現在的教學行為，這就是生命故事回觀的重點。但由於自己第一次帶領團體並擔任引導者，對於將生命故事與教學行為作連結的引導能力不足，致使自我與專業發展的連結薄弱。以下是我當時在省思札記中的反思：

對於當初設定將成長史和幼教工作連結的部分，大部分都只談到學生時代選讀幼教的原因。對於在敘說的過程當中試圖去協助引導作連結的部分，我的切入點似乎不夠明確。對於團體的運作我還在摸索當中……。（20141031／ROA）

Melnick（1992）的書中提及，過去學校的學習經驗會影響之後的教學觀；而 Borko 與 Putnam（1990）也指出教師在進入職前訓練之前的經驗，會根深蒂固的影響師培的學習，亦即教師角色會受過去學校經驗所形塑，有時會因而阻礙教師學習。

但團體運行至此，生命故事敘說的主題已告結束，而將過去學習經驗

與幼教師角色的連結，將於幼教師身分認同的主題中再進行連結與討論。

## (二) 閱讀與敘說並重

### 1. 口說與書寫並重，事前的書寫能讓團體的敘說和討論更具方向性

前三次團體的進行都是以事先預告下次主題，請協作者在下次團體進行之前，思考敘說的方向與內容，而在當次的團體中進行口說的方式。但運作過程中發現，由於事前的思考不足，協作者在敘說之時三度空間的線索較不明確。而後續因團體關係進入暖化期，且為了讓協作者在敘說之時的脈絡更完整，於是請協作者除了口說故事，也事前先將要敘說的故事書寫成文本。從第四次的團體開始，也提供內含當次和下次團體進行的主題、內容與敘說方向的運作單，如表3。

表3 幼教師協作敘事團體場次4運作單

<p>協作4：經典生命／教學故事</p> <p>◎敘說重點及摘要你寫的故事（5分鐘）</p> <p>◎分享你所閱讀的故事（10分鐘）</p> <p>--「發生什麼事？」「你看（觀察）到什麼？」</p> <p>--「主角做了什麼？」「讓你想到什麼？」「你感受到什麼？」</p> <p>--「對你有什麼意義？」</p> <p>--「從這個故事中你學到什麼？」「若這是你的故事，你再次學習了什麼？」</p> <p>--「今後你會怎麼做？」</p> <hr/> <p>協作5-6：教學難題</p> <p>◎敘寫教學難題：在二十幾年的教學生涯中，有沒有你愧對的學生，或有沒有難忘的挫敗教學經驗，請想想並書寫出來</p> <p>1.相互閱讀故事</p> <p>2.閱讀教師是陌生人—「看見」不一樣的教師</p>
---

敘說者於敘說前將故事浮上意識且書寫下來，通常在書寫時很多記憶會慢慢地浮現，這會使得敘說者在團體分享時更有方向性，且故事的脈絡也會因再次觀看而更清楚；而協作者之間要相互閱讀和省思敘說文本，也因為有了文本可以閱讀，可以事先準備提問和省思的重點，而有書寫文本可以觀看往往在團體中可以引發更多具方向性的討論。另外，藉由回觀故事之後再書寫，並再於團體當中敘說，這其實已讓敘說者對故事進行三重的回溯與省思。

寫了之後再講可以幫助我講得更清楚，而因為講得更清楚，講時就感覺好有畫面耶！……先寫〔的話〕妳可能會去思考一下……。 (小汝汝／20151223／正訪)

可是後來老師請我們用打的時候，打一打，不對這個不是我要的，我再修，修了之後好像不是，……打完後也會再看一次，……比在現場講的更清楚……。 (黑支／20151230／正訪)

## 2. 相互閱讀書寫文本

為了發揮協作敘事的功能，邀請協作者敘說故事之後，其他協作者針對敘說內容提出疑問、心得或建議。而為了讓每一位協作者能更專注在故事當中，也規劃相互閱讀文本的方式，兩兩一組事先閱讀成員的故事文本，再於團體當中分享所閱讀的故事，而這也是用來轉化協作者視框的設計。視框是我們看事情的角度，我們都帶著自己的視框在觀看並理解世界，協作者透過閱讀彼此的故事可以看見別人的視框，而藉由評析別人的故事以移動自己的視框。以下對話中小玲子所帶的視框就和亮亮與丫頭不同。

研究者：你們會認為園長較偏袒家長嗎？

……

丫頭：她〔園長〕常常都這樣，有時讓我們很挫折……

小玲子：不過我認為園長有她的難處，畢竟家長不能得罪，如果我是園長我有可能也會這樣……。 (20150731／協作)

敘說讓我們經驗到每個人的「看見」是那麼不同，若我們能先對自己的「看見」有所看見，我們才有移動視框「重看」與轉化的可能，協作敘事的過程是一條「看見」與「移動」的路徑。

為此，團體中也會因著協作者敘說的內容提供相關的閱讀文本。在「兩個女人的故事」當中，我們除了閱讀每一個人和搭班教師的故事，也提供別的幼教現場的故事，引發協作者進行討論。他者的故事文本是希望協作者在看見別人的故事之後，產生共振的效力；而專業文本的提供是開啟協作者理論的視域而設計；這兩者都是協助協作者去重新調整之前視框的途徑。



### （三）生命與教學難題的討論

#### 1. 生命難題的回觀引發對生命的思考

生命難題的敘說在引發協作者生命的觀看與開啟生命的可能，期望藉由生命視框進而重製幼教師的生涯。從她們的敘說當中我們看到協作者對生命難題的敘說之後，都不約而同的對敘說事件的引發所產生的生命思考。

小汝汝家人雖然管教嚴格，但以現況的我來看我可以感受小汝汝爸爸對孩子的教養是花很大的心思去參與，……而在分享中也慢慢讓我領悟與看見從小受父親粗暴的管教之下的我與現在的我……（鴨咪／20150204／省思）

#### 2. 三階段省思的啟動和立即性教學難題的敘說

在部分協作者的敘說和省思札記當中，發現將經驗回觀躍上意識之後，我以為反思力就會隨後啟動，但事實不然，因為針對敘說內容所引發的討論與對話，並沒有很深的學習氛圍出現。

在亮亮、丫頭及妹仔的故事內容發現僅只是故事表面的陳述，……省思與學習很少。我怕幼教師協作敘事團體如果繼續用這種方式下去，恐怕帶不出什麼專業上的成長……。（研究者／20150206／ROA）

因著這樣的難題，於是團體從第五次開始除了透過事先書寫故事的方式，讓協作者在口說之前能先將經驗有所意識，再規劃事先相互閱讀故事文本，並進行三階段的省思（Silberman, 1996）。而就在事先書寫故事文本和三階段省思的雙重運作之下，讓協作者在回溯自己故事之時，更具意識與系統的對當時的事件進行重新地觀看與反思，並和未來的生成作連結。

……再一次省思自己的幼教成長歷程，這些存留在記憶中的經驗，……。若非經由這樣互動分享，……才知道原來都是很有意義的學習過程……。（丫頭／20150716／省思）

而在教學故事的敘說當中，鴨咪和妹仔分別談到搭班的問題，竟引發很多的討論與對話；且團體開始加入了幼教師現場的行動敘說。讓協作團

體的敘說不僅只停留在難題的敘說和學習，也讓協作者在團體所學踐行於實際的教學現場，這才是敘事最重要的開展（Lyons & LaBoskey, 2002）。教學難題的敘說遂成為協作敘事團體規劃的主軸。

而對於教學難題在協作團體的定位，原本是希望協作者藉由回觀過去的教學困境，以看見事件的所有脈絡，而進行理性且深入的反思而有所學習。如今就呼應了 Bruner（1996）提到的故事之所以值得講，就因為有其難題存在，我發現對教師而言立即性且迫切性的難題，真的是值得講、值得去理解，因它很能立即性的看見教師的成長。

### 3. 關鍵事件成為專業成長的關鍵

妹仔曾提及因為之前園所負責人的支持，讓她至今難忘，是自己至今仍投入幼教並保有熱情之心的重要的事件。

……〔吳董跟我說〕「不要讓家長來影響我們的專業，小太陽（化名）不能沒有妳……。」……吳董給我一張小小的卡片，寫著鼓勵我的話……，讓我更肯定自己，也影響著我對自己從事幼教的看法。（20150521／文本）

鴨咪也提到一場蒙氏幼兒園的參訪事件，解決了她的教學困境

……總覺得若要讓它完全自由開放要如何進行，這就是我無法突破的罩門，直到因為我假日學程班校外參觀臺北同學的園所是小型蒙式教學，在那裡我得到我想要給孩子的開放方法……。（20150521／文本）

發生在教師生活上的事件往往會影響著教師專業的發展，這是關鍵事件的概念。關鍵事件可以是一個人或一個事件，可以是一個成功的故事也可以是一個挫敗的故事，其關鍵是這事件影響當事人教學生涯的後續行為。在妹仔和鴨咪的故事中我們看到了是一個關鍵的人和一件關鍵的事所帶給他二人的專業成長。而更多的是這些負面的經驗與事件之後，因為未進行反思而帶給教師在專業上的限制，並影響著教師的教學而教師卻不自知。

在幼教師協作敘事團體我們僅對於正面的關鍵事件有所討論，但並未對於阻礙幼教師專業發展的事件有所深究與討論，更無法藉此去觸動埋藏於教師心智中的教育圖像，而對這些教育圖像的事件有所探究，使其看見這些隱性教學觀的限制，進而有所解構與重建其教學行為。

#### （四）著重互動、對話與反思的設計

##### 1. 因著不同關係的階段，進行不同層度的互動與對話

在關係建立的初期，團體中的分享，並沒有很多的對話產生，因而較多是單向式的對話，團體中感受不到一種「明確、互惠的意見交換與溝通」的學習氛圍（甄曉蘭，2004，頁224）。但隨著團體關係暖化，以及著重在教學難題的敘說，所引發的互動與對話漸漸增多，接下來更規劃相互閱讀故事文本，和對所閱讀的故事作反思。團體因著敘說者和回應者的論述，引發更多真實且具批判性的對話產生。「兩個女人」的敘說正值幼教師協作敘事團體的關係正處於升溫期當中，以下是小玲子對於妹仔的兩個女人的難題提出建議。

當搭檔不願配合時宜放慢腳步釋放善意，……宜立即給予肯定！……搭檔應會對自己更具信心，……不管搭檔對教學活動的設計安排是否得宜，均應給予從旁支持協助，微笑是拉近人與人之間最好的距離！（2150715／協作）

##### 2. 運用反思單以確實發揮敘事的反思力

教學故事的敘說，是為要讓經驗浮上意識以及對經驗進行反思，經驗的意義化才能產生。而經驗的意義化是敘事被推崇的原因，但需要靠反思來達成。「反思是對信念和信以為真的知識，進行主動、持續和審慎性的思考。」（Dewey, 1933, p. 6），但敘說之後反思就會隨之而來嗎？敘說之後敘說者就會對所敘說的內容主動且持續的進行謹慎的思考嗎？我發現是因人而異的。

在第二次的團體運作之後，請協作者書寫省思單，想要去看協作者說完故事之後的反思，而發現協作者的省思還是侷限在故事的重述，並未出現因為故事敘說和聆聽事之後，所帶來的意義與重要性。於是我開始設計

反思單（表 3），讓協作者了解反思的歷程為何？帶領協作者進行具方向性的反思，因而讓之後幼教師協作敘事團體的對話更聚焦。

### 3. 事前的閱讀與反思活動的規劃讓對話更具深度

在團體中進行互相閱讀與回應故事文本的活動中，我們發現若在團體進行前先提供故事文本與反思單，協作者在進行故事的檢視與省思，因為有事先的準備，會使協作者在進行分享與討論之時，因為聚焦與具方向性使得所引發的學習更具深度。

後來有像會議議程〔反思歷程〕一樣，先給我們題目然後讓我們在家做思考以後，然後到團體討論的時候，……討論方向比較聚焦了。（小玲子／20151223／正訪）

#### （五）「團體陌生人」翻轉團體的論述文化，而產生幼教師身分重製的空間

由於發現協作敘事團體每每在談到幼兒園的文化之時，總是呈現出抱怨、不滿和無奈的氛圍，且那樣的文化似乎影響著協作者對其教師身分的形塑。

……她〔妹子〕遇到一個能理解他的老闆和接納他的老闆，像我們就沒有那麼幸運……。我常在想到底我做這些做什麼，我似乎看不到幼教的未來……。〔丫頭／10150522／協作〕

隨著團體的進行，我逐漸理解幼兒園的文化以及 8 位協作者的背景脈絡，協作者們常常提及園內組織分工對她們的壓迫，但我也看見組織文化所帶給她們的能動性，而那樣的能動性是促發她們在幼教生涯中對專業有所堅持，和持續保有熱情的重要觸媒。有了這樣的觀看之後，我思考著團體要如何運作才能讓協作者們去發現那些文化。

於是在「幼教師身分敘說」的主題當中，協作團體邀請過去離職的老師，加入團體敘說的行列。希望她們從「卓越幼兒園陌生人」的角度去看園內的文化，讓 8 位協作者找到她們習焉不察的動力，希望從一個「團體陌生人」的觀點去挹注不同的論述在幼教師協作敘事團體中。

……記得我第一年去〔現在的園〕的畢業典禮，我去幫別人的忙時，就會有人來提醒我不要多事……，我實在很不解，哪像我們……。（敏敏／20150829／協作）

敏敏這個團體的陌生人，也觸發到小汝汝去回觀這學期帶新生班的心情「我自己今年是小班嘛！我們〔非小班的班級〕就會很自動去討論說，……，我們要如何進到班級〔小班〕去支援。」（20150829／協作）。開學之初我在小班的班級就確實看到了班級老師之間，因為幼兒園優質文化的傳承，而帶動教保品質的提升的幼兒園文化樣貌。

中午用餐時段，小草莓班會有中草莓班的哥哥姐姐來協助小草莓的弟弟妹妹用餐；接近午休時間也會有大草莓班的哥哥姐姐來協助小草莓整理教室的環境；而為了讓小草莓的老師全心的引導新生班的幼兒進寢室入睡，會有中草莓的老師來協助未用完餐的小草莓們用餐……。（研究者／20150903／ROA）

因為敏敏的提及我才把這麼令人感動的景象在團體中分享，而團體的討論也自然而然地敘說著園內優質的文化故事「……是的，像以前我在小班的時候，我記得中午很忙都沒有吃嘛！但就會有人會幫我們送午餐或牛奶到寢室去給我們。」（黑支／20150829／協作）。

幼教師協作敘事團體因為有陌生人的來訪，讓8位協作者有著撥雲見日的感覺，除了找到了自身立足幼教的根源，也對於幼教師身分的重製探究出可能性的空間。

## 二、協作敘事團體啟動教師專業發展的分析

### 1. 教師主體性的關注

Denzin（1995）指出研究真實生活世界經驗的質性研究，可說是個人血肉（flesh-and-blood）的研究，它是一種肯定個人生命與存在的一種研究形式。因而生命故事的敘說，不但成為軟化協作者，也成為團體關係的催化劑。

這樣的學習歷程是會讓你想以前你，就是比較內心的東西，過去的〔專業成長〕方式是比較沒有是情感部份的……。 (小婷子／20151215／正訪)

「大家好像從來沒能靜下來，坐下來安靜的聽別人講故事，感覺真好……。」 (妹仔／20151223／正訪)。成長史的回觀，觸發協作者對生命的感動，而生命故事的敘說就像觸媒一樣，也引發協作者對生活與教學的觀看。

對教師個人背景、經驗和角色的情境脈絡有所回應的專業發展 (Spodek, 1995)，是對教師主體性關注的發展方案；而 Thayer-Bacon (1995) 也提到個人聲音是主體與自我的展現，是知識形成的重要開始。而協作敘事團體的課程規劃便是以此為根基，從幼教師生命與教學故事為主的相關議題，透過相互敘說的方式，去探查幼教師潛藏的教學經驗，並加上協作者、研究者、專業文本甚至是和社會脈絡的對話，讓幼教師隱晦的知識被看見、重整與重構。是以對教師主體性的關注是啟動教師專業發展的關鍵因素之一。

## 2. 團體凝聚力的建立<sup>3</sup>

「一個開放與關懷氣氛的營造，形成一有利於合作與互助的辯證空間」 (陳美玉, 1996, 頁 184)。在具有凝聚力的團體氛圍當中，團體成員在團體中會感覺到溫暖、自在與安全 (Yalom, 1995)，「我知道在我們的團體中我可以想說什麼就說什麼。」 (亮亮／20151225／私 Line)，「當在講園內的問題之時，剛開始會有顧忌，但後來發現老師妳是和我們站在同一邊，我才敢講很多事情。」 (丫頭／20151215／私 Line) 因而在協作團體中，才能聽到教師真實的聲音 (Clandinin, 1993a)，並引發協作者能真誠的面對處境與反思，也才能進而彼此影響和產生改變，是團體運作的根基。

## 3. 幼教師自我 (身分) 的覺知與建構

Goodson 跳脫「教師角色」的概念，強調每一個教師的生命經驗和背

<sup>3</sup> 張素貞、劉美慧 (2018)。幼教師專業成長團體關係建立歷程之探究。師資培育與教師專業發展, 11 (1), 31-56。

景脈絡各有不同，都會影響其教學和實務，並以「教師為一個人」的隱喻再概念化教師的專業發展。讓幼教師去回溯過往的生命經驗，並和成為幼教師進行連結，也透過教學故事的回觀，去建構自我的知識（Melnick, 1992）並找到「我是誰？」的個人與幼教師的身分。

在黑支的故事中我看到她就像一隻破繭的蝴蝶一樣，昂首闊步的努力在家庭關係的經營和幼兒園事務的處理。鴨咪之後也因為用不同的視框看待與父親的關係，並連結到自己在教學上的創意；而原本認為精疲力竭的幼教工作，也因為這樣的回觀而對其幼教師生涯進行整理，而找到了對自己專業的肯定。因而，協作敘事團體之所以能啟動幼教師專業的發展，我認為是幼教師經歷了一趟身分探尋之旅。

#### 4. 反思性思維的運作

「經驗+反思=成長」（Posner, 1996, p. 21），反思是將教學經驗置於心智上進行持續的思考（Posner, 1996），而敘事能促發專業學習的關鍵就是在「反思」（Kelly & Cherkowshiw, 2014; Ritchie & Wilson, 2000）。在協作敘事團體中協作者回觀其生命與教學故事，是一種藉由將經驗的包裹打開之後，讓其所存有的內隱知識和個人理論被揭露和進行檢視，而形成公共理論的可能（Day, 1993），而能否從個人理論轉化為公共理論的重點就在反思性的思考，因為教師自我是決定自己是否學習和改變的主要能動者，因而自我反思對於教師專業發展有極大的價值（陳美玉，1996）。

給我們的流程〔三階段反思〕我覺得是那個省思的能力，我覺得自己要去反省要去看，想說這個事情為什麼要這樣子做，你的觀點是什麼，那當別人的時候，你會有什麼樣的觀點，我覺得那個省思能力，對我來講很重要，過去不會去想。（妹仔／20151223／正訪）

在幼教師協作敘事團體的運作中，不管是自我敘說或相互敘說，會請協作者藉由三階段的省思將經驗進行反思，也鼓勵協作者將團體的反思帶回現場之後，進行行動後反思的方式，如此反覆讓個人理論能修正成為公共理論的可能。

#### 5. 理論是深化經驗並獲得理論與實務新理解的空間

教學困境與難題的敘說，為要讓經驗的回溯更具有反省與重新觀看的價值，因而規劃提供協作者進行他方和專業文本的閱讀與對話。這是為了讓敘事和理論之間能取得平衡，亦即讓故事的內容獲得理論的辯證，而將理論與實務進行連結（Clandinin, 1993b）。而我們更發現，這樣的歷程可以讓經驗的反思變得更深入，並且看見「經過理論和實務的對話之後，對理論與實務有著新的理解。」（Clandinin, 1993b, p. 12）。

而這時妳〔研究者〕也給我們讀相關理論知識，……我就可以從當中去看我這樣對嗎？……原來我做的書上都有講，也可讓別人看到我做的「真正」是對的……。（鴨咪／20151216／正訪）

教師經驗通過理論的辯證，是幼教師將實務經驗成為合法化知識的途徑。而如此一來，教師不僅對理論與經驗有著新的理解，教師知識也會由此產生與創造，所以 A. Ghaye 與 K. Ghaye（1998）才說讓理論與實務進行聯結是一種創造的過程。

#### 6. 協作者、研究者和專業文本三方視域的對話與交融

「對話（dialogue）是 A 和 B 進行溝通以及再交相溝通……，只有對話才能產生力量與意義。……只有對話才能有真正的溝通。」（Freire, 1973, p. 45），它是透過聽者和說者在特定的情境互動之下進行交互作用，是教師知識建構和促發教師專業發展的要項（Gitlin, 1990）。幼教師協作敘事團體的運作都是藉由協作者事先書寫自己的故事，之後在團體中敘說，再來請協作者之間先採一對一，接下來是彼此之間，再加入研究者進行對故事的討論與重看，也會提供相關的實務和專業文本的視框。對話就在這樣的歷程當中啟動，首先協作者在進行自我敘說之時，在其內心會出現一個我在跟自己對話，就會有「某個我」出現因為「『我』在敘說之時，就被創造了。」（Denzin, 1995, p. 11），接下來再藉由同儕彼此的再看（peer review）（Goodson, 1994）或同儕促進同儕（peers helping peers）（Hord, 2004）的運作，而研究者也適時的提供專業的文本，來進行敘說者、協作者、研究者和專業文本的多方視域的交流，是經驗能有所意義化的主要關鍵。這是有別於傳統研習中講師提供並傳輸專業的方式，知識是透由研究者和協作者兩者被鼓勵而在對話當中共構產生。



〔在過去的研習裡〕比較沒有辦法直接獲得解決。要把理論變成實際需要一段時間消化，而現場沒有提供消化的機會，所以常常回去就算了。（小婷子／20151215／正訪）

Thayer-Bacon（1995）從建構思維的觀點來談知識的建構，強調認知要從知者的已知開始，並認為個人經驗之所以能形成知識的關鍵就在對話，亦即知識是藉由統整自我與專家、私我與理論、主體和客體之間的統整而產生；是教師個人聲音和多重的公共聲音彼此對話與交融所建構。協作者、研究者和專業文本之間的觀點是透過不斷的對話與辯證的過程，其產生的意義是多重建構的結果，也促進教師專業發展的主要關鍵。

在這個團體裡面，我們在談課程或教學的時候，是藉由每一個人的教學開始談起，妳〔研究者〕再適時的帶理論進來……。像在課程實踐難題的那一次，我才了解課綱真正的意思，不是我原本所想的，我都誤會了。（丫頭／20151230／正訪）

## 伍、結論與建議

### 一、協作敘事的幼教師專業發展取徑

進行幼教師的專業發展再概念化，本研究稱之為「協作敘事的幼教師專業發展取徑」（圖1）。

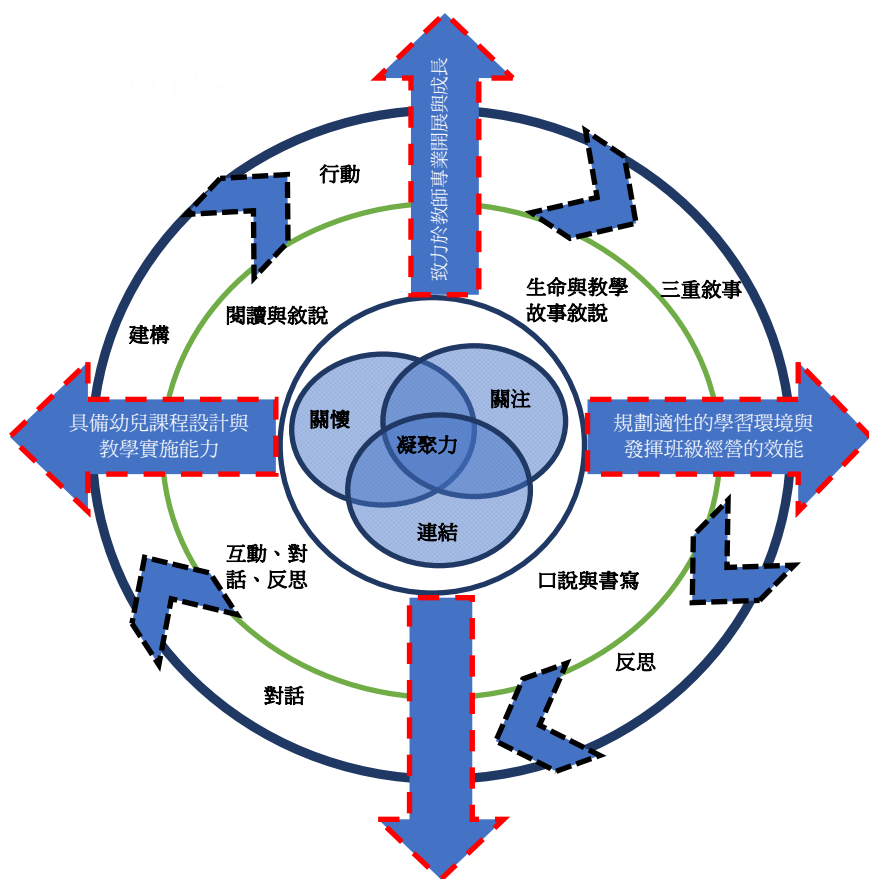


圖 1 協作敘事的幼教師專業發展取徑

### (一) 以關懷和開展生命為根基

《地球上的天堂》一書在闡述華德福的教育內涵，文中提到「孩子是由生命對自身的渴望而生的。」(Oppenheimer, 2012, p. vii)，身為照顧者要找出能讓孩子被感動的方式來回應生命。在本研究中，幼教師藉由回觀生命故事，有意識的經驗自己在原生家庭的位置，也看到這樣的位置如何為社會脈絡影響，而有不同的看見。Goodson (1991) 將「教師視為一個人」的教師專業發展觀，說明著教師不是一個規約性的角色，而是自我與教師身分的交融所形成。透過本研究更發現那樣的交融是在自我的生命

被關照之時而展開。個體的生命一旦被開展，幼教師的身分就會被連結，專業也藉以提升，這是一種「由內而外」的專業發展觀。由內而外的專業發展強調在尊重、支持、信賴、開放和愉快的氣氛，人更能產生新的行為、態度和觀念的轉化與更新，因為那是來自主體內在的動力，而非外塑的方式來進行學習。在協作敘事團體中幼教師因為經驗到生命被關懷與開展，而成為自己專業發展的主人，8位幼教師都各自為自己量身訂做了符合自己目前專業的提升，與對幼教身分及專業生涯的開展。

## （二）「教師↔學習者」身分的跨越與混種

一般教師專業發展方案的規劃，較認為因為教師有不足與缺乏，因而規劃課程使教師獲得專業知能。亦即在整個教學的過程當中，教師被認為是擁有專業，而學習者是缺乏專業，等待著教師把專業傳授給他的一種傳統的教學觀（Fenstermacher, 1986）。在這樣的教學觀中，教師所扮演的是教的角色是主體，而學習者所扮演的是學的角色是客體。而在以關懷和開展生命為根基的協作敘事教師專業發展中，強調每一個生命都有被學習的價值之概念。因而若將引導者視為教師的角色，而幼教師是學習者，那教師和學習者之間的界線是很模糊，因為在學習的歷程當中引導者是學習者，而幼教師也是引導者，亦即教師和學習者的角色已交融而成。而「教師即陌生人」（Greene, 1973）的隱喻，提醒著我在協作敘事團體運作歷程中，自己所扮演的角色，我也思考到我和幼教師之間也要像陌生人般相遇，要把自己這個「課程專家」的身分放入括弧，視我和幼教師彼此是「校內課程專家」和「校外課程專家」（周淑卿，2004）之間的邂逅，亦即彼此之間是互為主體的關係，就如 Buber 所言是一種「吾與汝」（I-Thou）的關係。因為彼此都是獨一無二的生命個體，教師和學習者是一種教學相長的關係（Greene, 1973），教師和學生同時是學習者也同時是老師，是如 Freire（2003）「教師－學生」和「學生－教師」那樣的身分。其不但已脫離傳統教學觀的教師與學習者的角色，也變形和轉化成在關懷和開展生命的學習氛圍之下的新身分。本研究稱之為「教師↔學習者」，是一種動態、生成並彼此關聯的角色，如圖 2 中 A 至 D 圖的轉化。

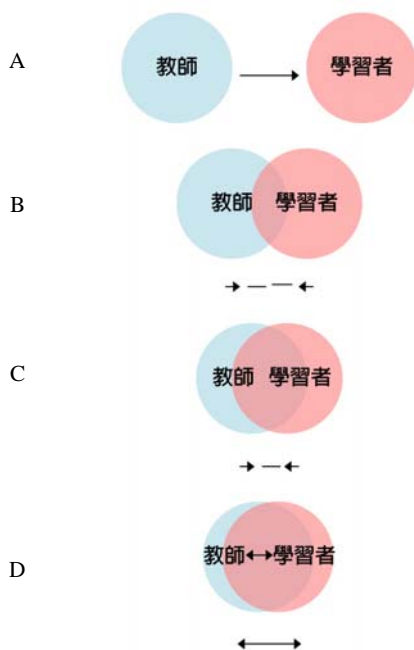


圖 2 「教師↔學習者」傳統角色的跨越與混種之「教師↔學習者」的身分

### (三) 透過多重回觀、反思與解構將經驗意義化

在協作敘事團體中，協作者敘說那些發生在其生活世界的經驗，透過書寫前的回觀、書寫、團體中的口說與對話的歷程，使協作者再現經驗之後，而對經驗有所覺知與意識，創塑意義並於行動中開展。

在團體中協作者進行書寫前的回觀、書寫、團體中的口說與對話的歷程，都是對經驗進行多重的回觀，而對於經驗的每一重回觀，不是一種隨意和空思冥想，是為了對問題獲得掌握與解決的一連串、縝密與審慎的思考歷程，這樣的審慎省思也才是 Dewey (1933) 所言之反省性思維，也是經驗能藉此意義化，而帶出幼教師專業成長的關鍵。

### (四) 從對話中學習

「對話是成人學習的根基，Dia 是『彼此』(between) 之間，而 logos 是『字』(word) 的意思，因而 Dia + logue = 『字在我們中間』(the word between us)。」(Vella, 2002, p. 3)。協作敘事就是相互說故事，其運

作是鼓勵幼教師發聲，對發生在她們過去或現在生活世界當中的故事，進行多重回觀與審慎的省思；而這樣的多重省思與回觀即是藉由自我對話、協作者之間的對話、協作者與引導者的對話、協作者與文本的對話，以及彼此重重交相之間的對話。而對話的重點與內容為對彼此故事疑義的澄清與提問，有因著經驗回溯而引發情緒之時所給予的關懷、支持與肯定的語言，也有因著不同的視框，而產生的專業與立場上的激辯論述，但也會有激辯論述之後共構暫時性結論的協商。

團體運行之初，我們敘說著「我們各自的故事」，剛開始有著「我一他」的關係氛圍，因為凝聚力的產生，轉變成「吾與汝」的關係，而變成了說「我們的故事」，因為彼此重重之間的溝通與再溝通，使得對話產生力量與意義。這樣對話的運作是層層套疊而來，而經驗被反省就是藉由層層的對話，交相溝通與交互作用所運作。而團體成員就在這樣的動態且相互學習之下促進了的成長。

#### （五）多元方法的運作方式

為了讓經驗的回觀與敘說能創塑意義，而對個人的世界觀進行解構與建構，以提升幼教師在專業發展的成效。幼教師協作敘事團體採用了「口說與書寫並重」、「相互閱讀書寫文本，相互對故事進行反思」、「閱讀幼教人的故事文本與專業文本」、「『團體陌生人』加入討論與對話」、「多元與多層次的對話」、「幼教師擔任講座的方式」、以及「難題的討論、解決方法的提出與行動」等七種方法運作於團體當中。

#### （六）知識是藉由三重敘事 ↔ 反思 ↔ 對話 ↔ 建構 ↔ 行動建構而來

幼教師協作敘事團體在團體凝聚力建立的根基之下，進行生命故事與教學故事的口說與書寫，也連結閱讀並強調透過互動、對話與反思的運作。而對故事的回觀，從記憶中搜尋和找出故事之後書寫故事，到於團體當中口說故事，已是三次的對故事進行的回觀，本研究稱之為三重的敘事；而透過三階段反思運作單的設計讓幼教師對自身的經驗有所反思並進行對話，且透過互看故事的方式，再對經驗事件有著多方的觀點，才能把原本存在的視框解構進行拆解，而建構新的概念，並踐行行動於生活世界中。因而知識是藉由三重敘事 ↔ 反思 ↔ 對話 ↔ 建構 ↔ 行動的架構建構與共構而來，也才能帶出8位幼教師具備幼兒課程設計與教學實施能力、掌

握人際溝通經營的技巧、規劃適性的學習環境與發揮班級經營的效能，和致力於教師專業開展與成長。

## 二、幼教師專業發展取徑的可行途徑

本研究雖是以在職幼教師的專業發展為範圍，但不論是在職或職前的幼教師專業發展課程，本研究所發展出的教師專業發展取徑，其內涵與相關的運作策略，都可提供教育主管機關、師培機構和師培工作者，在規劃與進行幼教師專業發展課程的參考。其說明如下：

### （一）師資生－幼教專業的建立從關懷生命經驗和對幼教師身分的認同

鑒於職前師資培育課程有其規範性，若藉由協作敘事取徑來運作課程有其限制，建議可採部分的課程時間融入的方式。建議低年級的師資生，可透過「幼兒教保概論」科目中融入有關教保人員知能與素養的課程設計當中，規劃兩到三週的授課時間，採書寫故事的方式，進行師資生的生命經驗敘說，並將之與幼教師的身分進行連結。而高年級的師資生，就可藉由「教保專業倫理」科目，系統性的作生命史的回觀與幼教師身分的敘說，來增強學生自我和幼教師身分的覺察並產生初步的認同，對自我身分的認定將有被解構與轉化的可能。

### （二）在職幼教師－增加幼教師身分探尋主題的研習課程

「全國教師在職進修網」（教育部，2014）是目前在職幼教師進行專業成長的管道。但若檢視其課程規劃的範圍會發現大都是有關於幼教師專業的知識和技能的課程，較少是有關於態度養成的課程。但從本研究中發現幼教師對自己的身分有所探尋，和對自身的教學經驗進行反思與探究，不但可藉以提升幼教師的專業態度，也可促進其專業知能。建議目前的在職專業課程應將這個部分的學習內涵納入課程的規劃中。

## 參考文獻

- 丁雪茵(2003)。讓成長的動力持續下去。載於幼兒教育改革研究會(主編)，**來！說我們的故事—幼教師的專業成長**(17-36頁)。臺北市：心理出版社。
- [Ting, H. (2003). Let the power of growth to continue. In AECER (Ed.), *Let us tell our stories: The professional development of preschool teachers* (pp. 17-36). Taipei, Taiwan: psychology.]
- 王建軍、黃顯華(2003)。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛(主編)，**課程發展與教師專業發展的夥伴協作**(1-17頁)。香港：香港中文大學出版。
- [Wang, J.-J. & Huang, X.-H. (2003). Curriculum development and teacher professional development of collaboration. In Wang, J.-J. & Kong, F.C. (Eds.), *Curriculum development and teacher professional development of partner collaboration* (pp. 1-17). Hong Kong, China: Chinese University of Hong Kong.]
- 周淑卿(2004)。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- [Chou, H. -C. (2004). *Curriculum development and teacher professionalism*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 范信賢(2009)。協作敘事的教師學習社群。**研習資訊**，26(3)，27-34。
- [Fan, H. -H. (2009). Teachers' professional learning community of collaborative-narrative. *Study Information*, 26(3), 27-34.]
- 陳美玉(1996)。教師專業實踐理論與應用。臺北市：師大書苑。
- [Chen, M. -Y. (1996). *Teacher professional practice theory and application*. Taipei, Taiwan: psychology.]
- 教育部(2010年9月21日)。**100年度全國教師在職進修資訊網及全國推廣中心工作計畫**。取自 <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/100%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%9C%A8%E8%81%B7%E9%80%B2%E4%BF%AE%E8%B3%87%E8%A8%8A%E7%B6%B2%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>
- [Ministry of Education. (2010, September 21). *100 annual national teacher in-service training information network and the national promotion center work plan*. Retrieved from <http://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/100%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%85%A8%E5%9C%8B%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%9C%A8%E8%81%B7%E9%80%B2%E4%BF%AE%E8%B3%87%E8%A8%8A%E7%B6%B2%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>]
- 幼兒園教保專業知能研習實施辦法(2014年5月29日)。
- [The implementation rule of preschool education and care about professional knowledge and ability(2014, May 29)]
- 教育部(2014年8月15日)。**全國教師在職進修網**。取自 <http://www1.inservice.edu.tw/>
- [Ministry of Education (2014, August 15). *National teachers' in-service training network*. Retrieved from <http://www1.inservice.edu.tw/>]

- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重建**。臺北市：高等教育。
- [Zhen, X. -L. (2004). *Curriculum theory and practice: Deconstruction and reconstruction*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 劉美慧（2008）。**成為多元文化教育工作者：師資培育者與基層教師的敘事探究、課程意識與教學實踐報告**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC95-2413-H-003-035）。臺北市：中華民國行政院國家科學委員會。
- [Liu, M. -H. (2008). *Becoming a multicultural educator: Teacher educators and primary teachers about narrative, curriculum awareness and teaching practice*. National Science Council of the Executive Yuan Research Project Report. (NSC95-2413-H-003-035). Taipei, Taiwan: National Science Council of the Executive Yuan.]
- 魏美惠（2014）。**近代幼兒教育思潮**。臺北市：心理出版社。
- [Wei, M. -H. (2014). *Modern thought of preschool education*. Taipei, Taiwan: psychology.]
- Ayers, W. (1989). *The good preschool teacher: Six teachers reflect on their lives*. New York, NY: Teachers College Press.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1990). Learning to teach. In D. C. Berliner & D. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York, NY: Prentice Hall International.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, G., & Yamagishi, L. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 51-98). London, England: Routledge.
- Cavazos, L. (2001). Connected conversation: forms and functions of teacher talk. In C. M. Clark (Ed.), *Talk shop: Authentic conversation and teacher learning* (pp. 137-171). New York, NY: Teacher College Press.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin, J. D. (1993a). Learning to collaborate at the university: Finding our places with each other. In J. D. Clandinin, A. Davis, P. Hogan & B. Kennard (Eds.), *Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education* (pp. 177-191). New York, NY: Teacher's College Press.
- Clandinin, J. D. (1993b). Teacher education as narrative inquiry. In J. D. Clandinin, A. Davis, P. Hogan & B. Kennard (Eds.), *Learning to teach, teaching to learn: Stories of collaboration in teacher education* (pp. 1-15). New York, NY: Teacher's College Press.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C. (1993). The development of teachers' thinking and practice: Does choice lead to empowerment? In J. Elliott (Ed.), *Reconstruction teacher education: Teacher development*. London, England: The Falmer Press.
- Denzin, N. K. (1995). The experiential text and the limits of visual understanding. *Educational Theory*, 45(1), 7-18.



- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: Heath and Co.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspect. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 37-49). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Freidus, H. (2002). Narrative research in teacher education: New questions, new practices. In N. Lyons & V. K. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 160-172). New York, NY: Teachers College Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido (受壓迫者教育學)*。臺北市：巨流出版社。
- [Freire, P. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Taipei, Taiwan: Chuliu.]
- Ghaye, A., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London, England: David Fulton Press.
- Gitlin, A. D. (1990). Educative research, voice, and school change. *Harvard Educational Review*, 60(4), November, 443-466.
- Goodson, I. F. (1991). Teachers' Lives and Educational Research. In I. F. Goodson & R. Walker. *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research* (pp. 137-149). London, England: The Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 29-37.
- Goodson, I. F. (1998). Storing the self: Life politics and the study of the teachers life and work. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum-toward new identities* (pp. 3-20). New York, NY: Garland Publishing, Inc.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger*. California, CA: Wadsworth Publish Company.
- Grimmett, P. P., Erickson, G. L., Mackinnon, A. A., & Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. In R. T. Clift, W. R. Houston & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (pp. 20-38). New York, NY: Teachers College Press.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43(5), 22-26.
- Hord, S. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (Ed), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). New York, NY: Teachers College Press.
- Henderson, J. G. (1992). Collaborative inquiry. In R. B. Miller (Ed.), *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator* (pp. 108-121). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Melnick, C. R. (1992). Two stories of reflective teaching and educational inquiry. In R. B. Miller (Ed.), *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator* (pp. 10-26). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understand the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A

- biographical perspective. *Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kelly, J., & Cherkowshi, S. (2014, May 8). *Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers*. Retrieved from [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf\\_files/kelly\\_cherkowski.pdf](http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/kelly_cherkowski.pdf)
- LaBoskey, V. K. (1994). *Development of reflective practice: A study of preservice teachers*. New York, NY: Teachers College Press.
- Lyons, N., & LaBoskey, V. K. (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Oppenheimer, S. (2012). **Heaven on earth: A handbook for parents of young children (地球上的天堂)**。新北市：旺旺出版社。
- [Oppenheimer, S. (2012). *Heaven on earth: A handbook for parents of young children*. New Taipei City, Taiwan: Wantwant Press.]
- Posner, G. J. (1996). *Field experience: A guide to reflective teaching* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Rath, A. (2002). Action research as border crossing: Stories from the classroom. In N. Lyons & V. K. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry – Rewriting the script* (pp. 146-159). New York, NY: Teachers College Press.
- Schon, D. (2004). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Spodek, B. (1995). The professional development of early childhood teachers. *Early childhood education symposium of Taiwan and United States: The professional development of early childhood teachers*. Symposium conducted at the meeting of the National Taipei Teachers College, Taipei, Taiwan.
- Thayer-Bacon, B. (1995). Constructive thinking: Personal voice. *Journal of Thought, Spring*, 55-70.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen learning to teach: The power of dialogue in educating adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Yalom, I. D. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York, NY: Basic books.
- Zellermayer, M. (2001). Resistance as a catalyst in teachers, professional development. In C. M. Clark (Ed.), *Talk shop: Authentic conversation and teacher learning* (pp. 40-63). New York, NY: Teacher College Press.