

教育研究集刊

第五十五輯第四期 2009年12月 頁29-64

假日生活的演出、編織與共構： 泰雅幼兒的經驗敘說

蔡敏玲

摘 要

本文主要目的為描述泰雅幼兒的經驗敘說特色，並試論此種敘說特色與在地文化的關係，思考泰雅幼兒敘說特色的教育涵義。作者利用兩年的時間在台灣北部一個泰雅族社區的雲村國小附幼彩虹班蒐集假日生活分享時段的經驗敘說。採詩節分析和文學文本分析的方式分析第一年的 218 則和第二年的 161 則文本，並統整、參照訪談文本的分析與相關文獻，建構出以下的理解：泰雅幼兒的經驗敘說，可看成在乎聽眾參與、邊說邊創的演出，具有 4 項特色，包括頻繁引用對話、虛實界線模糊（想像與經歷的情節交錯、將聽眾編進敘說文本）、分享者與聽眾共構敘說內容，以及經常提及自然與氣象。敘說文本的主題與特色均展現「個人在社群中定義」的文化特質。作者建議幼教現場提供幼兒經驗敘說的常設空間、接受並積極幫助幼兒體驗多元敘事風格，使幼兒敘說文本成為課程的實質基礎。

關鍵詞：幼兒敘說、泰雅文化、經驗再現、敘說風格

蔡敏玲，國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系教授

電子郵件為：minling0501@yahoo.com.tw

投稿日期：2009 年 6 月 8 日；修改日期：2009 年 10 月 5 日；接受日期：2009 年 11 月 20 日

The Performance, Weaving, and Co-construction of Life: Atayal Children's Personal Narratives

Min-Ling Tasi

Abstract

The aim of this study is to describe the characteristics of young Atayal children's personal narratives, to attempt to discuss the relationship between such narratives and Atayal culture, and to ponder upon the educational implication of the narrative styles found. The author collected personal narratives in a kindergarten classroom situated in an Atayal village in northern Taiwan for two years. Adopting stanza analysis and literary text analysis, the author analyzed 218 narrative texts collected in the first year and 161 narrative texts collected in the second year. The result shows these children regard sharing experiences as a performance that is impromptu in nature, and carefully attend to the participation of the audience. The characteristics of these narratives include: frequent use of dialogues, integration of realistic and imaginary plots, including the audiences as characters in the narratives, co-construction of narratives with the audience, and the frequent mention of natural scenes. The themes and the characteristics of the narratives are in congruence with the essential element of Atayal culture-self being defined in social interaction and communities. The author suggests that multiple narrative styles should be valued; moreover, the personal narratives of young children experienced in kindergarten classrooms should be included as the base

of curriculum development.

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

Min-Ling Tasi, Professor, Department of Early Childhood and Family Education, National
Taipei University of Education

E-mail: minling0501@yahoo.com.tw

Manuscript received: Jun. 8, 2009; Modified: Oct. 5, 2009; Accepted: Nov. 20, 2009

壹、背景：再見雲村與再探幼兒敘說

1994-1996 年間，我在臺灣北部山區一個泰雅部落（以下稱雲村）¹進行原住民學童在校及在家互動模式的研究（蔡敏玲，1996）。1 年半的觀察歷程中，除了觀察 1 位老師和 6 個一年級的孩子在半間教室裡的學習之外，也常和助理在社區間走動，和進出雲村的人有了或深或淺的交談，初步認識了雲村的生活樣貌。教室外的雲村人，友善而無奈——因為工作機會少得可憐；教室內的小孩，熱情而無奈——因為說話的空間被嚴厲的老師全面封鎖。剛從師院畢業的一年級老師周老師告訴我，她從別的老師那裡聽說「這裡的小孩子品行不怎麼好」，因而認定嚴格「管理」這些孩子是最重要的事。早上七點半不到，她就到教室「坐鎮」。早自習不准講話，週會時不能「在那邊動來動去」。在操場集合時，周老師告訴小朋友，她「要抓不乖的小朋友」。課堂上，她說：「老師問你話一定要回答。……²老師打不說話的小朋友」。在周老師眼中，這群孩子在應該開口說話的時候，「就當啞巴，打死都不說話」；我和助理卻有非常不同的觀察。在國語課幾近規格化的互動模式中，孩子們確實沉默少言；但是在國語課的看圖說故事時間，這群孩子的聲音好像突然醒轉，敘說汨汨湧現。二年級的老師也告訴我：

有時候我只要他們練習造句，然後他們都講得像要講故事一樣，我就會要求他們講短一點，就變成他們會把，想成很像有前後關係的啊，很像故事性的，就講的很長。（蔡敏玲，1996：143）

對照常常令我昏昏欲睡的國語課單調沉悶的節奏，雲村孩童豐沛的敘事活力讓我十分難忘。10 年後，當我的研究焦點由教室互動轉向幼兒敘說時，雲村孩童的容顏和聲音，就帶著我，和不同於以往的分析視框回到雲村。

¹ 本文出現的地名、教師姓氏、幼兒姓名和班級名稱都是化名。

² 因為篇幅有限，在不影響文意的前提下。本文某些引言省略部分語句，以「…」表示省略一句，以「……」表示省略兩句以上。

雲村於我不是陌生的村落；同樣地，幼兒敘說的探究其實也是舊識。

1990年代初期，我在研究所求學時期首次接觸敘說理論，認識敘說的重要性；不過，一直到2003年才開始以研究具體回應此種認知。那一年，我在臺北市的白雲班聽到5歲幼兒的生活敘說。之後，耗費多時思考與嘗試，以「詩節分析」(stanza analysis)的方法對較為完整的36份敘說文本進行分析(蔡敏玲, 2005)。這項研究從臺北市的幼兒敘說文本整理出結構類型與敘說主題；但是也帶出更深的疑惑。如果敘說與文化確實綿密交織與互構，在文化質地不同於臺北市區的臺灣其他地區，幼兒敘說究竟會呈現何種風貌？2006年8月到2008年7月，在3個不同地區(臺北市、泰雅社區和金門縣)的幼稚園班級聆聽幼兒敘說生活的2年期研究就此展開。

貳、研究目的與面向

2年期研究的整體目的為：一、理解三個幼稚園班級(臺北市的太陽班、泰雅社區的彩虹班和金門縣的棒棒糖班)幼兒生活經驗敘說的內容、結構和主題；二、以我對3個班級與3處在地文化的理解為脈絡，思考敘說內容與結構之異同的可能意義。

2年間在3個現場所蒐集的資料龐雜，資料分析十分耗時，而且從中構築的理解非常繁複，1篇論文的篇幅實在無法容納。因此，1篇文章只用來說明我對1個地區幼兒經驗敘說的理解。首先，以〈文化的小學徒〉一文呈現金門縣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。本文是這項2年期研究成果轉化的第2篇文章，主要目的是描述彩虹班幼兒的經驗敘說特色，並以相關文獻，以及幼兒在敘說中對家人與社會關係的敘說式理解為脈絡，嘗試推敲敘說特色與在地文化的關係，並討論理解泰雅幼兒敘說風格這件事的教育涵義。

參、敘說風格與文化

由於本研究是〈幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義初探〉的延伸研究，

又與〈文化的小學徒〉一文同屬一項研究，在篇幅有限的情形下，兩篇文章中已討論的理論面向，包括敘說的定義、敘說與真實的關係、經驗敘說的功能與重要性，就不再重述。以下僅就與本文至為相關的兩個面向：敘說風格與文化、泰雅文化，³簡要說明我的立場與理解，而分析後才閱讀的文獻則在討論一節說明。

一、敘說風格與文化

關於心智的社會構成，學界引述 Vygotsky 的論述，多半把焦點放在「人際間」功能轉化為「個體內」功能的內化歷程 (Vygotsky, 1978: 56-57)，較少被提及的另一社會面向是語意系統的仲介。本文將呈現的敘事類型與風格正是語意系統的一部分，也是社會歷史發展過程的產物。幼兒經驗敘說是否或如何反映文化中的敘事類型與風格，有待觀察。國內目前尚未有這樣的研究，但國外已有研究對經驗敘說與其他敘事文類進行形式上的比較，回應 Vygotsky (1978) 對於心智之社會建構的主張。例如，Minami 與 McCabe (1991: 587) 發現日本兒童的經驗敘說，風格簡約（每個詩節平均 2.94 行），而且部分具有類俳句 (Haiku) 的「場景——行動——後果」模式。Minami 與 McCabe 認為，這是因為日本兒童在生活中有豐富的機會接觸深植日本文化的俳句或類俳句的敘說風格。

McCabe (1996: 73) 指出，敘說結構上的文化差異，和發音、重音、詞彙與語法相比，較不容易被辨認出來；不過，此種差異卻有長遠的教育後果。Michaels (1981) 的分享時段研究就是敘說風格影響讀寫能力的經典實例。研究中的老師對黑人學生主題聯想式的敘說與白人學生主題式的敘說，回應截然不同。白人老師理解白人學生的分享，且能根據學生的敘述，以問題幫助學生發展語意更清楚的敘說 (Michaels, 1981: 431)。對於黑人學生的分享，白人老師總是不太確定主題，因而常在不適切的地方打斷，甚至低估了這些學生的口語表達能力 (Michaels, 1981: 434)。和老師敘說風格不同的學生，除了挫敗感，還可能承受接踵而來的負

³ 和本文相關的文化面向還有泰雅族的敘事風格，可惜國內目前並沒有以此為主題的探究。而對泰雅作家作品的研究，處理的文本性質不同於本文探究的口語敘說，分析面向也多集中在主題類型的歸納，極少論及敘事風格。

面學習後果。如同 McCabe (1996: 21) 所指出的，口語敘說風格將會影響書寫敘事風格，而書寫能力在許多國家（包括臺灣），都是用來衡量個人能力的重要指標之一。

Heath (1982: 66) 在阿帕拉契山區 3 個社區所進行的民族誌研究中，也有這樣的例子。黑人工人社區裡，在大人身邊活動的孩子，經常被詢問類比性質的問題。由於大人不會額外重視小孩的話，為了參與周遭的談話，兒童學會以姿態、聲音或表演出某場景之重要特質的方式吸引成人的注意。然而，此種表演風格強烈的表達方式，和擅用類比的說話方式，在入學後並沒有發展空間，這些孩子因為不懂得去脈絡化和遭逢不熟悉的問話方式而感到非常挫敗。

體認到文化對敘說風格的影響，McCabe 與 Bliss (2003: 33, 91) 多年來致力於辨認美國各文化學生的敘說風格。他們指出，歐裔北美學童的敘說通常專注於單一經驗，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。

泰雅幼兒會如何以敘說再現日常經驗呢？這樣的再現與泰雅文化的關係又是什麼呢？以下呈現作者對泰雅文化的初步認識。

二、泰雅文化

以人口總數而言，泰雅族是臺灣原住民族中的第二大族，分布面積最廣（洪英聖，1994）。陳奇祿（1992：17）指出，在原住民中，「臺灣北部山地的泰雅族和賽夏族，可能就是最早移民的後裔。他們移入時也許還是先陶時代」。但「泰雅」的意思是什麼呢？娃利斯·羅干（1991）說，「所有的人都叫泰雅爾，都是人」，但是，佐山融吉卻說：「taiyal 乃純粹的部族名稱，絕非是指『人』」（余萬居譯，1985：1）。

泰雅的指涉沒有絕對的共識，對於泰雅文化的理解也還有深入的空間。例如：鈴木質對泰雅族有以下的描述：

各部族獨立自主，沒有所謂守望相助的做法……很少協力做事……先天上稍微缺乏勤勉性，另外他們也沒有儲蓄的美德、……各族社間互不往來，甚至相互仇視，所以很容易為入侵者所控制。（吳瑞琴編校，1992：46）

而許多學者和泰雅族作家則提出不同的看法。如瓦歷斯·尤幹（1992）從 jaja（泰雅語的母親）口中認識了泰雅族過往的豐年祭，在他的描述中，泰雅族各司其職，「協力合作」籌備、度過豐年祭。

關於鈴木質所說的「先天上稍微缺乏勤勉性」，李亦園（1995）提出不同的詮釋。他以在南澳鄉南澳金洋兩村採集的 47 則泰雅人傳說為材料，從傳說的情節、傳說內容顯示的行為準則，以及報導人的註解這 3 種文本，整理出 6 大價值區域——鬼靈觀念、工作、生計、家庭關係、性與人群關係。其中，工作包含「勤勞工作和肢體強健」兩個重點；生計則有「豐獵與豐收」兩個重點。足見鈴木質的結論非常值得懷疑。泰雅文化對勞動工作的重視，瓦歷斯·尤幹（1992：68）認為和過往的農業生產形式息息相關。他指出，農業生產「關係著族群生存的整個命脈」，老人會告誡懶惰的人：「茅叢是不會結穗的」！不同於鈴木質的說法，他表示過往族人具有儲存狩獵所得獸肉做為豐年祭之用的傳統。

李亦園（1995：373）還提及泰雅人在宇宙中的「被動地位」，認為泰雅人對自然和社會的態度是「依賴承受」，「也就是說他們對社會，對自然採取接納的態度，所謂『盡人事』（虔敬服從）、『俟天命』（接納承受）是也」。這種依賴承受的態度，表現在「勤勞」上，即是「努力完成神或傳統的規則，是人的本分，但是神或傳統規定之外的事，則非份內之事，無用努力去做」。強調遵守鬼靈規定的泰雅文化，也因而非常看重收穫豐足，因其顯示神的滿意；看重合群與友伴關係，以防個人犯錯及全體；看重親子、同儕和兩性關係的規範。

此外，宮本延人從泰雅族人口中蒐集到 3 種關於泰雅族發祥及遷徙的傳說。3 則傳說都強調祖先源自大自然，被說成生命源頭的石、山與樹，也一直是泰雅人生活所需的來源（魏桂邦譯，1992）。

另一個常被用來理解泰雅文化的切入點是 gaga。不過，gaga 究竟是一種概念、團體組織或是規範，並沒有定論（折井博子，1980）。就算是團體組織，組織如何形成也還充滿爭議。王梅霞（1990：92，97）的田野研究處理了這樣的問題。她指出：「gaga 的本然意義是在觀念上遵守同一禁忌，只是在行為上表現出不同層次的社會範疇」。她以「社會範疇」取代過去以為的「社會組織」，不但處理了 gaga 在概念定義和實踐層次上的問題，也透過對 gaga 的討論，點出泰雅文化的重要特

質，認為泰雅社會基本上是鬆懈而有彈性的。

王梅霞在苗栗麻必浩部落研究，是因為該部落仍有 gaga 的觀念，而且仍有兩個 gaga 合為一個 gaga 的動態現象；然而，對雲村和夏蓬家長的訪談卻顯示，gaga 對他們而言，已經是一個陌生的概念。一位媽媽說：

我們只有訂婚是照著習俗走，跟爬山、放陷阱也是這個習俗走。對小孩子教育，不會啦，就跟著時代在走。……現代都不一樣啦，因為，好像沒有聽過以前教育的 gaga。……媽媽教我那時候就沒有耶。(I-2008-8-28)⁴

gaga 在雲村雖然似乎是習俗的泛稱，在下一節的討論仍將引述 gaga 的相關論述來思考泰雅文化的內涵。

肆、研究現場和研究方法

一、雲村的彩虹班

彩虹班除了李老師外，2 年各有 1 位代課老師。李老師從國立大學商學院畢業後取得幼教碩士學位，在雲村國小附幼代課 1 年後，成為該校正式老師。2006 年 9 月時，她已經在雲小 10 年。第 1 年的代課老師周老師於 1999 年畢業於一所私立大學的兒童與家庭學系，修畢幼教學程的她，實習 1 年後開始代課生涯，我們進入彩虹班時，她已有 5 年的代課經驗。第 2 年的代課老師黎老師畢業於私立大學社會學系，在國小擔任代課教師 2 年半後，考進幼教系碩士班，2006 年畢業後，擔任專任研究助理 1 年。本研究進行的第 2 年是她第 1 次擔任聘期 1 年的幼稚園代課教師。

彩虹班第 1 年有 12 位幼兒，包括 5 位大班幼兒和 7 位中班幼兒。以 2006 年 9 月為計算基點，大班幼兒的平均年齡為 5 歲 7 個月，中班幼兒的平均年齡為 4 歲 3 個月。第 2 年有 13 位幼兒，原來的 7 位中班幼兒有 6 位成為大班幼兒（有 1

⁴ 本文引用的訪談資料都是錄音資料，以 I 和日期表示；假日分享活動的觀察多為攝影資料，以 O 和日期表示；請老師代為錄音的資料則僅標示日期。

位因全家搬離雲村而轉學)，2007年9月，平均年齡為5歲5個月。此外，又多了1位從祖母家回到爸爸家的大班幼兒（5歲7個月）和5位中班幼兒，平均年齡為4歲4個月。第1年的幼兒，性別人數均等——6女6男，第2年則是5女8男的局面。5個中班男孩，活動力非常旺盛，在教室裡跑來跑去的狀態持續了一整個學期。

這些幼兒來自2個社區，雲村國小所在的雲村鄉和距離約1小時步行路程的夏蓬鄉。第1年有3位幼兒來自夏蓬，分別是大班的心琦、中班的志誠和琇晴。這3位幼兒，有兩位的父親有固定的工作——計程車司機（家長中唯一的非原住民）、客運司機，另1位則擔任臨時工或上山打獵。住在雲村鄉的幼兒父親，有1位是警察、1位消防員、1位服務業，其餘都是臨時工；有位幼兒的父親一欄是空白的。第1年的幼兒父親學歷，有2位是專科、5位高中、3位國中和1位國小；母親學歷，有5位畢業於高中、5位國中和2位小學。雖然兩村都有部分家長有著固定工作，李老師卻認為，夏蓬的家庭，

家長有工作。……嗯，生活比較安定，所以他，比較關心孩子啊，但是這邊雲村的，……家長比較依賴老師。（I-2008-8-28）

二、資料蒐集

第1年的研究，共蒐集3種資料，分述如下：

（一）星期一的觀察和幼兒敘說語料蒐集

3地3個班級的假日生活分享活動都在星期一舉行。2006年9月到2008年6月，為顧及3個研究現場，每個月我只到彩虹班1或2次，助理則會到2或3次。我們坐在幼兒圍坐的圈圈之外，第1個月以錄音筆，其後同步使用攝影機進行記錄。我們不到雲村時，則請李老師代為錄音。第1年，我們在彩虹班共觀察了24次假日生活分享活動。此外，第1個學期末有兩次，我邀請幼兒一個一個地說生活給我聽。這1年總共蒐集到218則⁵幼兒敘說（見表1）。

⁵ 1位幼兒的經驗敘說錄音轉譯成文字後成為1份敘說文本，本文以「則」為單位指稱1份敘說文本。

表1 兩年間彩虹班幼兒經驗敘說語料的蒐集情境與數量

第1年					
情境	學期		學期		總數
	上學期		下學期		
假日生活分享	15 次	120 則	9 次	85 則	205 則
一對一分享	2 次	13 則			13 則
總數	133 則		85 則		218 則
第2年					
情境	學期		學期		總數
	上學期		下學期		
假日生活分享	8 次	19 則	18 次	52 則	71 則
說日記圖	38 次	208 則	16 次	116 則	334 則
一對一分享	4 次	26 則	1 次	9 則	34 則
總數	253 則		177 則		430 則

第2年的第1個學期，假日生活分享活動的次數減少，第2個學期才回復成每週1次。第1個學期，李老師的行政事務加重，常須參與會議；而代課老師黎老師是新人，對於剛入學的中班幼兒打架、突然跑回家的事件，感到招架不住（非正式談話，2007-9-4）。黎老師在研究所時期是我指導的學生，她對於自己無法有效協助幼兒參與學習感到困窘。第2年第1次上山時，我看見黎老師的勸導對於打鬧中的幼兒沒有發揮作用，更加體會我或助理在教室裡對她造成的壓力。於是，我請黎老師在假日生活分享時段進行錄音。同時，由於全班性的假日生活分享活動不易進行，黎老師改請幼兒一個個把當天早上畫的日記圖說給她聽，這項幼兒個別對黎老師「說日記圖」的活動，黎老師也代為錄音，所蒐集的語料也是幼兒經驗敘說。⁶第2年，我仍是每個月到彩虹班1次，但泰半邀請幼兒個別對我敘說生活。表1呈現兩年間各種敘說語料的蒐集數量。

⁶ 本文呈現的經驗敘說實例多來自全班性的假日生活分享活動，如果採用來自其他情境的敘說語料，引介例子前都有具體說明。

（二）與老師和孩子對談

除了觀察，我在第 1 學期末，分別與彩虹班的兩位老師分享我的初步分析，並詢問她們對假日生活分享活動的看法。同時，我也和彩虹班幼兒逐一進行簡單的對談，邀請他們說說對假日生活分享活動的看法，並比較敘說經驗和說故事的異同。訪談前預擬的問題如下：

- 星期一早上的假日分享，小朋友要做什麼呢？
- 你分享過嗎？怎麼分享？喜歡嗎？
- 爲什麼要分享呢？你覺得呢？
- 你分享的時候，別人要做什麼呢？
- 你會說故事嗎？你喜歡說故事嗎？
- 你比較喜歡說故事還是說日記圖？
- 說日記圖和說故事不一樣？有什麼地方不一樣？

實際進行訪談時，也依據我對孩子的瞭解，衍伸或增加其他的問題。

第 2 年，研究生蘇美冠在我的建議與指導下，也在雲村進行研究，⁷她對李老師、黎老師各進行 1 次訪談，本文引用了部分的資料。

（三）訪談家長

第 1 年中，我運用搭乘計程車的時間訪問了 1 位幼兒的父親（即計程車司機）。第 2 年教室觀察結束之際，我請黎老師代爲聯繫訪談家長事宜，但是，幼兒母親多次臨時有事改期，結果我只訪談了兩位母親。蘇美冠後續訪談了 3 位母親和 1 位父親，本文也引用了部分的資料。

三、資料分析

各種資料分析之前，都經過轉譯與整理，書寫大事紀與敘說內容摘要。綜理各種資料的分析架構說明如下：第一，分析談話事件——假日生活分享活動，先整理每位幼兒分享時與分享後的互動過程，然後分析其中的幼兒經驗敘說文本。第二，將第 1 年所有的敘說文本和第 2 年所選取的敘說文本逐一分析，整理出這

⁷ 蘇美冠的研究是《泰雅族幼兒自編故事之探究》，引用她的訪談資料時以冠 I 表示。

些經驗敘說文本的特色。第三，分析對幼兒、老師和家長的訪談。第四，找出幼兒經驗敘說文本特色和訪談分析整理出的想法之間的關係，例如，以老師和家長的看法來思考幼兒的敘說表現。最後，重新檢視文獻論述和前 3 個步驟建構出的理解，以討論的方式寫出兩者可以對話的面向。

以下依據資料類型說明分析方式：

(一) 幼兒敘說歷程的分析

首先以不同顏色標示轉譯後的幼兒敘說、師生互動和同儕互動資料，然後先理解某位幼兒敘說中與之後的互動情形，再分析幼兒敘說文本。互動歷程的分析面向，包括誰開啓話題、各發言輪次的功能和提問類型。

(二) 幼兒敘說文本的分析

幼兒敘說語料的分析，初步閱讀後，至少歷經 3 次的分析。初步閱讀，僅做敘說內容摘要與閱讀簡要記錄。接下來的第 1 次分析，依憑直覺看出某種結構，以較為開放的視框覺察敘說結構或特色。第 2 次分析參照 Gee (1999) 的詩節分析，把行聚合成節、段落與部分。某種敘說結構漸漸浮現時，再整體確認各個子結構的功能與內涵標題 (蔡敏玲, 2005; Tsai, 2007)。與前項研究不同的是，我過去以語意為分行的依據，為了與其他幼兒敘說研究對話，此次改以發話單位 “utterance” (下稱語句) 為分行單位。⁸第 3 次分析依據蔡敏玲 (2009: 249) 發展出的分析方式：

把幼兒經驗敘說文本當成包含角色、場景、情節、結構與主題的文學文本來分析，從這些要素在文本中創造的意義與動能去推論製造文本的幼兒對生活與社會角色的理解與體會。

第 1 年的敘說文本，我以上述方式逐則逐次分析，整理出彩虹班幼兒的敘說特色。由於所蒐集的敘說文本數量龐大，逐一分析 3 個現場的敘說文本遠遠超越

⁸ 本文呈現的幼兒敘說文本，並非書面語言，因而不採用標點符號；標示停頓、延長的符號將於初次出現處以註腳說明。成人的話語，為閱讀方便，仍以標點符號標示。

我的負荷，所以第2年的430則敘說文本，僅選取161則進行分析。除了全數分析26次蒐集自全班性假日生活分享活動的敘說71則、幼兒對我個別敘說的34則文本外，數量最多的日記圖敘說，僅選擇性地分析6位大班幼兒2007年9月至12月的日記圖敘說56則（分別為1位8則、3位9則、1位10則和1位11則）。只選擇大班幼兒的日記圖敘說，是因為大班幼兒的敘說較為完整，而分析6位幼兒2年的敘說也足以檢驗歸納出的敘說特色。

（三）訪談的分析

對幼兒的訪談，先以問題內容和回應幼兒兩個向度列表呈現回應內容，再做歸納與簡要統計。對於老師和家長的訪談稿，除了依據提問面向歸納，也關注訪談中萌生的話題。此外，我也細看家長在訪談中較長段的敘說，以推敲成人和幼兒是否具有類似的敘說特色。

伍、研究結果

兩年間，彩虹班的假日生活分享呈現十分不同的風貌，雖然影響幼兒敘說的方式，但是卻掩蓋不了這些幼兒明顯可辨的敘說特色，敘說內容也顯示彩虹班幼兒對所處社會世界的了解。

一、彩虹班的假日生活分享活動

第1年雖有近半數的生活分享由李老師主持（24次中有11次），她對分享的內容與方式並沒有強制的要求或規定；相對地，周老師則清楚地表達她的期待，常提醒幼兒務必說出「畫了什麼」。第2年的26次假日生活分享，李老師只主持2次，其餘都由黎老師主持。李老師表示：

國幼班的有些行政方面比較多啦，然後我覺得最重要是黎老師做得很好，真的做得很好，嗯，我可以放得下。（I-2008-8-28）

此外，所有的日記圖敘說，幼兒都是個別說給黎老師聽。從老師的提問時間（分享中或分享後）、提問內容以及幼兒對分享者的提問內容看來，老師對於分享

內容與方式的看法，直接影響幼兒對於在這個時段該如何說話的認定與表現。

第1年第1個學期，兩位老師都讓幼兒拿著當天早上畫的日記圖，邊看邊說。除了3位大班幼兒總有較長段的敘說，其他的幼兒都說得很短，或是在和老師的問答之間零碎地說出假日生活；到了第2學期，幼兒的敘說語句增加了，但是仍然常被老師的問題打斷，多半還是對話式的敘說。第2年，分享的方式改為不看圖說，黎老師除了點頭或說「嗯」，很少打斷幼兒敘說。在這樣的情況下，每位大班幼兒都有篇幅較長、結構較繁複的敘說。

第1年的學期初，李老師請幼兒把日記圖畫冊拿來，自己坐到團討區，一邊說著：「我先請那個，找1個比較會講的做示範。好，小琦琦」，身為小班長的心琦，一聽到老師喚她，立刻大喊：「起立」！李老師輕聲告訴她：

沒有，只有你自己來，講你的故事。講故事的時候，是不是要這樣子（將畫冊轉向所有聽眾），人家才能看得到啊！來，你告訴他們，禮拜六、星期天你是不是有在家裡休息啊？那你在家裡做了那些事情，你能不能告訴大家？

（例1：我在家裡裝水）

心琦：我——⁹在——家裡做——裝水

李老師>¹⁰心琦：你畫了什麼？那是什麼？

心琦：我畫那個、我畫我媽媽去提水

李老師>心琦：你為什麼要畫這個，你要告訴大家。

心琦：因為昨天還有禮拜六都沒有水

李老師：停水啦。

心琦：停水了

李老師：停水了，家裡沒有水，所以媽媽…

心琦：媽媽去裝水

⁹ ——表示尾音拉長。

¹⁰ 「>」表示某人對某人說話，符號左邊的人名是發話者，符號右邊的人名是受話者。

李老師：家裡沒有水會怎樣？

心 琦：會不能洗澡

李老師：還有呢？

心 琦：還有不能洗碗

李老師：還有呢，再想想看。（O-2006-9-18）

李老師告訴孩子：「你自己來，講你的故事」；不過，她卻總是積極地以問題引導孩子說出更多，用意是：「把那個話引出來啦，有時候我給他一個那個啦。¹¹一個提示啦。」她還說：「我是希望他有故事出來呀。……不是只是在畫畫」（I-2007-1-22）。藉著問題或評論，她對這些「故事」最典型的回應就是，引導幼兒看到故事的啓示或道理。幼兒一邊說著，李老師或複述、摘述、提問或邀請幼兒「再想想看」，從所說的經驗裡能學到什麼。從例2可以看出，即便幼兒說的是夢，李老師最關切的還是在夢境裡也要懂禮貌：

（例2：我在家裡作夢看到雪人）

紀 陽：我在家裡作夢看到那個雪人

李老師：看到什麼？

紀 陽：它來我家

李老師：雪人來你家？

紀 陽：嗯

李老師：然後呢？窗戶破掉了？它怎麼樣進來的？它從哪裡進來？

紀 陽：它就跟我講話 它說它要在我這邊家睡覺嗎

李老師：你說什麼了？

紀 陽：它說不會咬我

李老師：嗯，它說怎樣？

紀 陽：雪人說「給我錢」

然後講說「謝謝」

¹¹ • 表示1秒以上的停頓，字與字間的空格則表示小於1秒的停頓。

然後我說「不要給我錢」

然後它說「謝謝」給我

它就給我錢去買東西

李老師：誰給你錢？人家給錢，你可不可以隨便收啊？

紀陽：然後我就丟掉了

李老師：不能丟掉，你就說「謝謝你」，丟掉有沒有禮貌啊。(O-2006-9-25)

第2個學期，李老師依舊頻繁地問孩子事件的人、時、地、物，使得幼兒的敘說跟著問題的方向走；而周老師的主持，則把幼兒的焦點縮聚在圖像的表現方式上。第1學期，她經常提醒孩子一定要說：「我畫的是……」，並且在孩子沉默時急促地提示：「請問你畫什麼？」(O-2006-11-20)。幼兒說完圖畫內容，周老師就接續評論與提問，似乎認為幼兒說完圖像代表什麼，分享也就結束了。不過，周老師其實經常邀請幼兒嘗試新的分享方式。2006年12月4日，她告訴第1位分享的幼兒：「你可以找1個人」，然後對全班說：「比如說，她畫的有什麼地方，你看不懂的，可以問她」。從此以後，幼兒們開始問分享者問題，但清一色地都是某個圖像代表誰、哪件物品，以及為何如此表現的問題，特別是「有沒有畫頭髮」。如下例：

(例3：下大雨了，媽媽就去家裡)¹²

仲婷：大家好 我是張仲婷

靖虹>周老師：她怎麼有三個眼睛？

周老師>靖虹：你等一下問她

仲婷：這個是媽媽

這個媽媽 然後這是我

.....

下大雨了

.....

¹² 篇幅所限，本文簡省呈現敘說文本，有時只呈現1則敘說文本的部分內容。

然後・然後媽媽就去家裡

周老師>全班：她說下大雨，然後媽媽趕快帶她回去家裡。

然後，你知道為什麼這裡是周老師幫她畫的頭髮嗎？

(仲婷沒有回應)

周老師>全班：因為她媽媽有頭髮，張仲婷是光頭。

(許多孩子大聲笑)

周老師>全班：所以你看，她今天綁了那麼可愛的頭髮。

周老師>仲婷：要記得畫上去。(O-2006-12-18)

又有一次，勝凱說完爸爸看病的事後，周老師立刻評論：「喔，看完病就回來了。那爸爸為什麼沒有長頭髮？你的爸爸下次要畫頭髮喔」(O-2006-10-23)。除了圖像表現，周老師在幼兒分享後的提問或評論，極少涉及敘說內容，多半糾正孩子的發音和用詞。例如，「不是家ㄉ又ㄟ壺，是家樂福」；又如，「心琦跟我說『老師，那個阿姨開摩托車帶我去喔！』摩托車用開的還是用騎的？」(O-2006-10-16)。

第1個學期末，我和周老師分享我的觀察。我對她不斷提醒幼兒敘述圖畫內容的用意感到好奇；她則回應，她以為我的研究一定要看到幼兒說日記畫，因為李老師跟她說：「她們要來看他們日記圖畫的，然後怎麼樣分享」(I-2007-2-22)。將溝通不精確造成的誤解澄清後，我建議她盡量均衡安排幼兒觀察、描述圖像和不看圖直接敘說的機會。或許因此，第2學期產假結束後，她第1次主持假日生活分享時，提醒幼兒：「要分享今天早上你畫的圖，然後去做什麼事情」(O-2007-5-28)。不過，周老師第1學期的主持風格顯然持續發揮影響力，半數的幼兒在假日生活分享時段介紹自己畫的圖，而不是敘說自己的生活。

到了第2年的第1個學期末，黎老師問孩子：「有誰知道為什麼要假日生活分享？」中班的振宏大喊：「因為太久沒有人就要分享」，大班的紀陽說：「要分享給大家聽」，振宏又喊：「要分享 要分享 故事書 分享糖果」，還好大班的志誠平靜地說：「分享昨天的事情」，黎老師才找到接續說話的支點(O-2007-12-17)。

雖然不全然清楚要分享什麼，以及為什麼要分享，第2年的彩虹班幼兒，在

開學初的混亂後，漸漸地都能長篇幅地敘說生活。黎老師盡量不打岔，讓幼兒自己說得完整，也正是我認同的分享方式。同時，因為另有說日記圖的活動，幼兒的生活分享，不再需要說圖，而能專注細訴「放假天的事情」。分享者不看圖敘說，分享後的同儕提問也不再著墨於圖像表現，而是針對敘說內容。例如，志誠分享了他和全家去板橋、阿嬤去看電影、小孩去買玩具的事，2位中班幼兒和1位大班幼兒分別提出關於行動理由的問題：「為什麼你們要去看電影」、「為什麼要去買玩具」和「為什麼要去那個那個板橋」(O-2007-12-10)。

二、彩虹班幼兒的敘說特色

被老師的問題打斷而成爲回應的零碎敘述，以及使用許多指稱代名詞(如「這個」、「那個」)來說明圖像的短句，並非這群孩子的敘說特色。雖然受到老師對分享方式的要求與頻繁提問的限制，彩虹班幼兒和我在10年前觀察的雲村兒童一樣，具有「豐沛的敘述能力」(蔡敏玲，1996：143)。第1年，我請助理也錄下幼兒對她說的生活經驗；同一件事，幼兒在對全班說圖和對助理說生活的不同情境裡，說出了2個版本：

(例 4-1：我去看唱歌)

大家好 我是高琇晴

我去那個 那個 我去那個看——唱歌

.....

然後再回家

同一天，在點心後的自由活動時間，琇晴對助理說出了以下的版本：

(例 4-2：我去看唱歌)

助理：你這個假日有去做什麼嗎？

琇晴：嗯——去聽唱歌

然後·很多的人·來看·歌

然後媽媽帶我去家裡的

然後 那個·回去家裡一直玩
然後那個哥哥就一直·一直·一直跑來跑去
然後 那個王心琦來我家玩
然後那個·那個 高益翔就釣魚·跟我去
（然後有兩個釣魚桿
然後一個是小的、一個是大的）
然後我們兩個一直釣
我釣到吳郭魚
然後高益翔釣到那個·超大的魚
然後高益翔教我煮·煮那個·切·切那個魚。
然後高益翔·高益翔就那個了 高益翔就那個·就那個·那個·教
我煮那個魚
然後我跟立武就一起玩
然後·然後立武就一直跑來跑去（O-2006-12-18）

按照時間順序，琇晴敘說了 5 個事件。同樣地，2007 年 1 月 22 日，我在彩虹班午餐後邀請幼兒個別對我說生活，平常只說 2、3 個語句的志誠卻足足講了 10 分鐘。可見，情境的限制並沒有全然封鎖這些泰雅幼兒喜歡說、能說的狀態。和金門棒棒糖班與臺北太陽班的幼兒不同的是，這群泰雅孩子似乎將敘說看成一種演出，一種面對觀眾的生活表演。在表演的過程中，演出者在乎觀眾的注意力，也期待和觀眾互動。

從表面的語言特質就可以推斷，幼兒確實把敘說生活看成一種不同於日常談話的特定互動情境。每位幼兒敘說生活時都有以下的現象：說話速度明顯放慢、重複指稱詞（如「還有那個什麼 那個還有那個什麼 那個那個 那個什麼的那個」）、尾音拉長，以及在語句之間停頓 1-5 秒。此外，語言修補（如「我——在——家裡做——裝水」），也經常出現在這些幼兒的敘說文本裡。這些特質，顯示幼兒一邊說一邊構思要說什麼。假日生活分享活動中的經驗敘說，對這些泰雅幼兒而言，或許正是一種不依據已經寫就的劇本，即興發揮、邊說邊創的公開演出。

這項推論如果成立，我在彩虹班現場與分析歷程中看出的幾種幼兒敘說特色，也就有了合理的前提。

從第 1 年的語料分析歸納出的幼兒經驗敘說特色，包括頻繁引用對話、想像與經歷的情節交錯、將當下的聽眾編進敘說，以及共同建構敘說內容。第 2 年的敘說情境雖已不同，但是我挑選大班幼兒的敘說仔細分析，上述這些特色依然存在。此外，雲村位於山區，大自然的景致與天候經常成為敘說的內容，這倒是一項容易想見的特色。

以下將一一說明這些特色。事實上，在幼兒敘說的歷程與轉譯後的文本中，這些特色都是以或多或少的比例整合地同步出現。

(一) 頻繁引用對話

在較不被打斷的情形下，幾乎每一位幼兒的敘說都包含許多對話。如例 5：

(例 5：阿誠吃冰淇淋)

然後我和阿誠 然後阿誠他就說「喂 媽媽我都沒有吃過冰淇淋 給我買・給我買一個嘛」

她說「好」

然後他還沒吃完「阿誠 你要不要吃」

他說「不要」

「我請你吃喔」

阿誠要拿冰淇淋 就說「嗚——」

整個嘴巴都是那個冰淇淋 (O-2007-4-2)

敘說過往時大量使用對話，可以詮釋為：孩子沒有辦法離開經驗來敘說經驗，他們必須回到所說的場景，置身其中才能說出眼前發生的事。也可以詮釋為：生活分享如果是一場演出，就必須盡量說得逼真、有趣來吸引聽眾。要有趣，就得要有一個以上的人物，而且人物之間有所互動；要逼真，就要盡量原音重現，讓某個事件活現眼前。經驗敘說，對這些孩子來說，不只是生活報告，靠著大量的對話、誇張的情節和聲音的模擬，敘說被轉化成小型的個人表演。

琇晴大班時，敘說中的對話明顯增加，從例 6 的日記圖敘說可以看出，對人

說話既是她敘說中行動的背景，也是行動的起始點與行動轉換的支點：

（例 6：我跟我的家人）

就是媽媽進去那邊 我跟我媽媽

然後我就去下樓看電視

然後看完之後 我就 去玩 滑板車

我們輪流玩

然後換我玩到了

哥哥說 我當鬼 我要來追妳

然後哥哥就追到我了

然後 爸爸跟 哥哥就說 先讓妹妹玩 因為很 妹妹很小

然後我就去看 窗戶

……

就去看

然後 我媽媽說 她說 我有養 狗狗餵牛奶 很小

然後狗狗一直叫

然後 我就去 看到鳥了

然後 鳥就 我就去嚇鳥 鳥就 那個飛走了

……

然後我跟爸爸講說有鳥勒

然後他說 我們給他放生 不要抓

然後我說好 他飛到雲上面了

……（2007-11-1）

（二）虛擬與寫實界線模糊的文本

假日生活分享活動中的經驗敘說，如果是一場演出，除了說得生動，內容也要引人入勝才行。彩虹班男孩的經驗敘說是一種虛擬與寫實界線模糊的文本，此種性質展現於兩個面向，內容有想像與經歷交錯的情節，演出時把聽眾編織成過往生活的一個角色：

1.想像與經歷的情節交錯

說出想像的情節，主要的用意似乎是引起聽眾的注意與笑聲。2007年3月5日，李杰說了一個他和巫婆打架的故事。同學表示：「很好笑耶」，李老師也平靜地說：「原來學校裡有巫婆ㄟ」。4月2日，李杰早上畫的日記圖裡有一個太陽、一艘船和一條佔據畫面對角線的大魚，老師根據李杰的描述在圖上寫下：「一隻鱷魚在玩水、表演，很棒，可以吃東西」。到了生活分享時段，除了問候，他只用了「我是畫鯨魚跟船」。李老師立刻問他：「昨天有去坐船嗎？」他面無表情地說：「沒有」。老師繼續追問：「那你昨天做了什麼了？」他開始說起殺鱷魚的事：

（例7：我跟立武去殺鱷魚）

李 杰：做——

李老師：昨天媽媽有沒有休息啊？

李 杰：昨天我跟立武去殺——

李老師：撒網啊？

李 杰：去殺——鱷魚

Cs¹³：鱷魚

紀 陽：鱷魚會吃人耶

李 杰：我說爸爸

李老師：江采瑩、張仲婷，他要講故事給你們聽，昨天的故事。

李老師>李杰：好，你跟立武。

李 杰：立武的爸爸抓到一隻那個鱷魚 然後跟我爸爸

他被鱷魚揍

然後然後

李老師：那個鱷魚怎麼樣處理呢？

李 杰：然後鱷魚打他一巴掌

¹³ Cs 表示一群幼兒。

Cs : 哈哈哈哈哈

李老師：然後呢？

李 杰：然後爸爸就哭了

李老師：爸爸哭了。

李 杰：然後立武的爸爸沒有哭

 他跑去抓到牠尾巴

李老師：然後呢？

李 杰：然後立武那個 然後鱷魚尿尿了

Cs : 哈哈哈哈哈

李老師：然後呢？

李 杰：然後牠亂大便

Cs : 哈哈哈哈哈

李老師：然後那個鱷魚怎麼處理了呢？

李 杰：然後鱷魚就咬他屁股

Cs : 哈哈哈哈哈

李老師：那就讓牠咬嗎？好不好？

Cs : 哈哈哈哈哈

李 杰：好啦

.....

李老師：牠跟你說什麼？

李 杰：牠都這樣「喂——咕嚕咕嚕呱啦呱啦」

 牠都這樣講髒話

李老師：唉，牠會講髒話。你有沒有教訓牠啊？

李 杰：有 媽媽就是說「不要講髒話」

 然後還有拿皮帶打牠

 然後媽媽腳斷掉了

Cs : 啊哈哈哈哈哈

李 杰：然後我就跟立武去抓住牠的尾巴

我們爸爸去背那個

紀 陽：山豬

李 杰：不是，是鱷魚¹⁴

{立武：然後我們搬跌倒

然後我一直打牠打牠

李 杰：然後立武也去搬那個鱷魚

然後撞到鼻子

然後就流血了

李老師：好，故事完畢。好危險。

李 杰：掌聲鼓勵鼓勵（O-2007-4-2）

這個故事發展到最後，李杰和立武並沒有把鱷魚打敗或殺死，但是過程中，聽眾笑聲不斷。同學大笑的情節都是「爸爸」和「媽媽」這兩個人物的地位受到威脅的時候，例如，爸爸挨揍、哭泣、鱷魚咬爸爸的屁股、媽媽拿皮帶打鱷魚但是腳斷掉了等。同學的笑聲與老師的提問，似乎鼓勵李杰說出更多會讓同學大笑的情節。依據聽眾的質疑，李杰也修改與增添情節，例如，同學表示鱷魚會吃人，他立刻加上爸爸這個角色；老師表示說髒話該訓斥，他馬上安排了媽媽來罵鱷魚。甚至，敘說文本中的另外 1 個人物，立武，也加入情節的編撰。依據黎老師的觀察，李杰和立武確實常在一起玩，而他們口中的鱷魚很可能是社區農場裡所飼養的，身形極大的鱗龍魚（冠 I-2008-12-19）。除了魚的身形，其餘的情節很明顯是虛構的，李老師也把這段敘說看成「昨天的故事」。

第 2 年，李杰的生活敘說仍然經常從一個日常場景開始，然後就在同一個地點發生「虎姑婆來了」、「我爸爸去打虎姑婆」、「大鯊魚咬同學屁股」等情節（2007-11-26）。

另一種交織的方式是跨越時空的經驗大拼盤。紀陽在我到彩虹班時對我說出這個經驗故事：

¹⁴ {表示在時間上幾乎同步說出的話。

(例8：爸爸媽媽跟我一起去山上抓山豬)

爸爸媽媽跟我玩球¹⁵

.....

我跟爸爸媽媽去玩那個 玩球

爸爸媽媽說好累

我們就進去家裡裡面

然後爸爸 爸爸就去跟我打籃球

.....

去動物園玩

然後我們爸爸媽媽跟妹妹帶我們去動物園玩

爸爸媽媽就去看到一個獅子

然後爸爸 爸爸那個 爸爸說那個獅子好大喔

媽媽也是講說

爸爸媽媽跟我一起去山上玩

然後爸爸媽媽就跟我一起去山上玩 去哪 去抓山豬

.....

爸爸就抓到一個羊

我抓到 我抓到小的獅子

.....

爸爸 沒 媽媽抓到中的 爸爸抓到大的

爸爸媽媽跟我去馬拉灣玩

然後爸爸媽媽就跟我去那個馬拉灣那邊玩

然後我去拿游泳圈游泳

然後爸爸媽媽他跟我比賽游泳

.....

¹⁵ 敘說文本實例中，以新細明體標示的部分為我下的標題，標楷體部分是孩子原來說的話。

尾聲：買東西吃、看天空和玩氣球

然後那個爸爸媽媽又跟我一起去家裡那邊買東西給我們

去夜市玩了 然後爸爸媽媽說回去囉 回去吃蛋糕囉

然後爸爸他們就去那個 去看那個上面的天空 就去玩氣球

好了 (2007-12-17)

紀陽從一個家常活動（一起打球）開始說起，說到也很尋常的離家場景——動物園，在那裡，他們一起體會到獅子好大。似乎是為了挑戰這樣的體驗，接下來，全家上山，而且按照比例，分別獵到大、中、小 3 隻獅子，然後跳接不太可能在同一天進行的馬拉灣之旅；離家漸遠之後，又慢慢地從家附近、夜市，而回到家；再以看天空、玩氣球的畫面做為結局。虛虛實實，這個假日經驗大拼盤，說的是家人一起度過平常日子、一起面對新事物、一起迎接挑戰，又一起回到平常的故事。

2.將當下的聽眾編織成過往生活的角色

除了內容虛實交錯，演出歷程還有這樣的情形：聽眾加入說出後續事件（如例 7 中的立武），或是敘說者隨意把聽眾編織成發展中的故事的一個角色，通常聽眾都會欣然接受。有時，則是敘說者呼應聽眾的要求而將他們編入角色：

（例 9：打山豬）

立 武：昨天我跟靖虹 跟采瑩 跟紀陽去那個・打山豬

.....

采瑩就抓住

然後紀陽去抓一個大眼鏡蛇

然後我跟李杰就抓眼鏡蛇

紀 陽>立武：我哪裡有 我是抓大象

立 武：沒有大象啦 我去抓老虎ㄋㄟ

周老師：喔，老虎。

李杰>立武：那我抓什麼

立 武：你抓那個啦

…… (O-2006-11-6)

但有時，敘說者會否認聽眾曾經參與。有一次李杰說自己和立武去抓壞蛋，有個孩子接說：「我也有」，但是李杰立刻回應：「你沒有」(O-2006-11-6)。聽眾有時也會像例 9 中的紀陽一樣，更正敘說者對自己行動的描述。值得注意的是，這些要求被敘說者加入自己，以及將聽眾編進敘說的幼兒，全部都是男孩子。女孩不太接受不合理的編排：

(例 10：昨天跟琦琦玩積木)

志 誠：我昨天 昨天沒有回家

我在跟琦琦玩木頭積木

我很開心

心琦>志誠：可是我們昨天沒有來學校

周老師>心琦：昨天就是以前。(O-2006-10-16)

女孩經驗敘說中的虛擬情節也很少見，如果有，也僅止於在敘說中加入非寫實角色，如小天使(O-2006-9-25)。

(三) 共同建構敘說內容

虛實交錯的情節與臨時把聽眾編入敘說，主要是男孩敘說的特色；共同建構敘說內容，則是女孩、男孩都有的敘說特色，而且此種共構也有可循的線索與真實的理由——這群孩子的校外生活的確緊密相依。例 7 和例 9 的李杰與立武經常在一起玩；而下例中的心琦、志誠和琇晴同住在夏蓬鄉，他們的媽媽也說他們成天玩在一起(冠 I-2008-8-28)。第 1 年，大班的心琦和中班的志誠常有共同敘說過往的情形。例 11 的心琦和志誠對助理說著「昨天」，兩人的合作敘說有時像是輪唱，交替說出細節，有時則是心琦主唱，志誠像回音般重複部分內容：

(例 11：我們提水，兩家都停電)

心琦：因為那個・我們兩個啊 不是一直 跟我媽媽一直去提水

{志誠：全部都是 我阿公也是 然後阿公走旁邊 那個水就倒了

心琦：嗯 然後我媽媽 跟他的那個阿公的那個衣服全濕掉

{志誠：然後我的衣服全都濕掉
心琦：我的也是
心琦：然後昨天呢媽媽·媽媽
{志誠：昨天也有停電
心琦：我家昨天也停電
{志誠：昨天又會停電
心琦：昨天我們電視臺不是也沒有了嗎 可是我們還可以看電視 因為上面有一個東西
志誠：我跟阿公看颱風
心琦：電視那個 九二一有那個阿扁下臺
.....
志誠+心琦：阿扁下臺
..... (O-2006-9-18)

就像兩個有默契的演出者，合作說出一起經歷的生活。除了敘說，幼兒回應問題時的指涉也展現一起過日子的密切聯繫。心琦說自己去抓壁虎，老師問她在哪裡抓，她的回答是：「去剛剛高琇晴講的地方」。紀陽說自己和采瑩玩捉迷藏，「她找不到我……後來他們就·她一直找，找找都沒有」，采瑩立刻微笑著說：「我有看到他的腳啦」(O-2006-11-27)。第 2 年，一起過日子的彩虹班幼兒仍然一起說出共同經歷的昨天：

(例 12：我有看到你)
紀陽：我昨天 去看醫生看這邊
.....
紀陽：然後就在那裡打愛星星
振宏：我有看到你我有看到你齣
紀陽：還有我看到邱振宏在這邊
還有我就說「邱振宏有沒有看到星星呀」
振宏：沒有呀

紀陽：我說 我說 沒有喔
我說你快點抬頭看 你就看到了
紀陽：然後這個是地上 我跟邱振宏 邱振宏在玩
振宏：哪裡 就釣圈的這種的齣
紀陽：對呀 還有邱振宏一直追我一直追我
我說「邱振宏你在幹嘛呀 你在幹嘛呀」
振宏：我說你要去醫院啦
紀陽：然後就沒有了（2007-10-5）

（四）經常提及自然與氣象

不論敘說長短，彩虹班幼兒常以自然現象做為結束敘說的一幕：

（例 13：太陽出來了）

.....

然後那個 我說「阿誠·那個你來一下家裡」
然後阿誠就來了
然後阿誠說·阿誠說「我們來玩車子嘛」
然後我就說·我就說「好啊」
然後太陽出來了
謝謝大家（O-2006-12-4）

有一次，中班的志誠一一指稱圖像代表的人物後，只說了一句話：「那個雨停了，就下雪了」（O-2006-12-18）。又如，中班的紀陽說了他和同學去看電影的事，跟老師經過幾輪問答後，用一個自然景觀結束了敘說：「然後我跟我媽媽就回來了，然後抬頭看到一個彩虹」（O-2006-12-4）。看花、抓青蛙、抓壁虎或看到蝴蝶等行動，在這些幼兒的敘說文本中是尋常的內容；而以自然景觀或天候變化做為結尾，顯示這些孩子的生活節奏，與大自然緊密相依。

除了上述特色，第 3 次分析敘說文本幫助作者理解彩虹班幼兒對家人角色、家庭生活的刻劃，以及對社會關係的認識。篇幅所限，只好捨棄詳盡的說明，僅

在下節提示重點，做為理解敘說特色與文化之關係的脈絡之一。

陸、討論

整理出彩虹班泰雅幼兒的敘說特色，到底有什麼意義呢？以下將從文化與經驗敘說可能的互構關係，以及本研究的教育涵義兩方面進行討論。

一、在地文化和敘說特色的關係

要論述幼兒敘說特色和在地文化的關係，首先，需要好幾項更長程的研究相互參照與知會，才能對某在地文化建構合理的理解。例如，Michaels（1981）發現白人孩童和黑人孩童具有不同的敘說風格，但是 Cazden（1988: 12）則坦誠地表示：「對於此種敘說風格的差異，我們無法提出什麼解釋，甚至也不太確定這種差異是否和種族有關」。我雖然很想對泰雅幼兒敘說特色的形成提出解釋，但是，單項研究的理解確實還不足以形成解釋此種特色的厚實基礎。以下的討論，僅運用我在本研究中透過觀察、訪談和文獻閱讀所建構出的，對當地文化的初步理解，提出推論幼兒敘說與在地文化之關係的一些方向和線索，期望與後續研究進行對話。

我詢問常和家長閒聊的李老師與周老師，當地成人說話是否也有大量引用對話的情形。李老師表示：「應該不會吧」（I-2007-1-22）；周老師表示她觀察到：「連年紀小的好像都會這樣」，但是成人只是「偶爾會」（I-2007-2-2）。反覆閱讀 5 位家長的訪談稿時發現，這些成人在較長段的敘述中也有頻繁引用對話的情形。例如，琇晴的媽媽描述自己的女兒：

她比較蠻自主、蠻主動的啦，不用妳去講。反正李老師所教的什麼，她都會記得啊。「媽媽，老師說要這樣」。有時候反而是她教我。……說「要怎麼樣、怎麼樣、要怎麼樣」。她就會開始糾正妳，去教妳這樣。我說「喔，是這樣，喔」。（冠 I-2008-8-28）

關於敘說內容虛實交錯的現象，有一個詮釋的線索是：彩虹班幼兒喜歡說故

事勝過說日記圖。我在第1年年底問8位幼兒：「喜歡說故事還是說日記圖？」有7位幼兒都說喜歡說故事，而且提出理由。但是，當我問他們：「說故事和說日記圖不一樣？」4位中班幼兒都搖頭說「不知道」，4位大班幼兒則說「不一樣」，而其中僅有心琦能說出具體的差異：「那個故事書是童話書裡的，然後講話是真的」（I-2007-1-22）。幼兒喜歡說故事勝過說日記圖，而且虛擬與非虛擬文類的界線，對這些孩子而言又不甚清楚，這樣就不難理解為何孩子把生活經驗說成活靈活現的故事了。

虛實界線模糊，另一個影響因素可能是，成人在生活裡也使用故事對小孩說話。我問榮先的媽媽：「家族是否特別會講故事？」她說榮先的爸爸會舉例、分析，也會運用故事跟孩子說話，

爸爸也會跟他講說「以前小時候啊，有一個小孩啊，他怎麼樣怎麼樣」，……所以變成他有時候也會自己跟我講說，譬如說我帶他到麥當勞去，他很高興，他就說「以前啊，有一個孩子他真的很愛他的媽媽，因為他的媽媽會帶他去麥當勞吃東西啊，還有他的妹妹」，也換他用這種小故事講給我聽。（I-2008-5-2）

琇晴的媽媽和美冠分享假日生活時，美冠表示她曾在琇晴的故事裡聽到那些事，琇晴的媽媽回應：

她就是很厲害，不管去哪裡玩或是什麼，她可以把他講成故事。……她可以把剛剛所聽到，明明是我講，她就講說，她有看到什麼什麼，那好像是我講的，她又把它講成故事了。我說：「喔喔喔。」我也沒有給她點說，「我講，我講的。」……怎麼變她的故事……不是故事，是一件事情，她可以講成故事。（冠 I-2008-8-28）

敘說經驗，要說得生動、逼真，才能吸引聽眾的注意和參與；而幼兒慣於把一件事情講成故事，可能是受到成人的影響與默默接受而成爲敘說風格。

這些敘說還有一項有待持續觀察的特色——群體生活的視框。幼兒說圖或說生活，傾向一一說明朋友、家人所做的事，而非單說自己做了什麼。常常，「我」

不是唯一，甚至也不是最重要的角色。敘說內容所觀照的，不是自己做了什麼，而是「我們」做了什麼。而敘說過程中容納聽眾的加入，也顯示這不是一場展現個人能力的表演，而是集體合作創造出的同樂場景。說的歷程遠比說的內容還要重要。此種內容與風格的經驗敘說，意味著這些幼兒的自我與生活要在和他人互動、和他人一起的處境中才有位置與意義。我從泰雅幼兒敘說中看見上述文化特質；王梅霞（2003：78）則透過民族誌與對 gaga 多義性的探討，看到泰雅族「個人和社會間相互界定的性質」。她說：

泰雅人透過社會互動的過程，創造及界定了社會關係及自我認同，而且建構自我認同的過程中具體化了一個泰雅人的社會關係。（王梅霞，2003：94）

取徑雖然不同，兩項研究卻對泰雅文化有類似的結論。不同於臺北市幼兒敘說展現的主題（蔡敏玲，2005），彩虹班幼兒的生活敘說沒有出現「在倚賴與獨立間掙扎」的主題，也沒有出現以對比結構展現對「自我能力」的高度關注。在敘說中，彩虹班幼兒的父母是資源供應者，而不是行為規範者，幼兒則是大人的幫手或自主行動者。他們在山邊、田野和水邊遊戲，沒有受到拘束；生活不是和朋友就是和家人一起，幼兒關注的是同行的人說了什麼、做了什麼，在乎的是互動對象的參與和回應。他們的敘說主題應該是「一起」。王梅霞（1990）所述，共享精神是泰雅文化的重要素質，在這群幼兒的生活敘說裡找到了呼應的線索。

彩虹班幼兒敘說的特色，幫助我更細膩地理解雲村的文化和人。但是，這樣的理解對於幼教現場的老師而言，意義何在？

二、泰雅幼兒敘說的教育涵義

本文對彩虹班假日生活分享活動 2 年間互動方式與幼兒敘說之變化的描述，顯示老師對分享方式的認定確實影響幼兒敘說能力的發揮。李老師的頻繁提問和周老師對圖像表現的過度著重，使第 1 年的幼兒敘說內容零碎，或成為問答式的敘說。前述 Michaels（1981）的敘說風格研究指出，老師對學生敘說風格的認識程度與欣賞能力，攸關學生敘說經驗的意願以及讀寫能力的習得。所幸，彩虹班的幼兒仍有敘說經驗的常設空間，而 2 年間，3 位老師大體上也都接納幼兒虛實

交錯的敘說特色。李老師有時會問幼兒：「你有去，還是你自己想像畫的？」(O-2006-9-25)，但是多半還是像聽故事一樣，跟著幼兒發展的情節提問與回應。周老師只有在聽到不可能的事件組合時(如去打山豬又去美國)，才會用問題「再把他拉回來比較現實的狀況」(I-2007-2-2)。或許這正是活躍的敘事能量沒有被全然封鎖與壓制的重要理由之一。

弔詭的是，敘事能量豐沛的這群孩子，並不是來自經常閱讀的家庭。住在雲村的仲婷、紀陽和榮先的媽媽都說家裡沒有故事書，她們也不會講故事給孩子聽(I-2008-11-13)。我問靖虹在家裡會不會看圖畫書，她點頭，然後說：「可是我家裡只有一本」(I-2007-01-22)。夏蓬的兩個家庭家裡都有一些故事書，當美冠問琇晴媽媽：「你們會說故事給她聽嗎？」琇晴媽媽說，琇晴兩歲的時候是她講給女兒聽，「差不多從四歲，都變成她講啦。有時候我會跟她講，妹妹我要睡覺囉！講一個故事給媽媽聽，她就講」(冠 I-2008-8-28)。同樣地，紀陽的媽媽也說兒子看電影或卡通，「有時候我會講給我聽」(I-2008-05-02)。當我問幼兒：「誰會講故事給你聽？」8位幼兒裡只有2位說了家人，有1位回答「別人」，其他的都搖頭(I-2007-1-22)。縱使家人不常說故事，這群孩子全部都表示喜歡聽故事，8位中也有6位表示自己會說故事。

家長沒有主動提供敘事資源，但是這些孩子卻喜歡故事，而且已經萌現以口語「說演」經驗的興趣與才能。老師一方面可以順勢提供欣賞與演出戲劇的經驗，幫助幼兒更細膩地體驗各類型的戲劇，認識不同的戲劇元素組合的情形。另一方面，老師可以更積極地幫助幼兒認識更多的敘事方式，以即興編織的方式敘說生活，雖然是一種值得欣賞的演出，卻沒有必要成為幼兒敘說生活唯一的方式。事實上，第1年所蒐集的218則敘說中，僅有38則是全然想像式的敘說(不包含只有零星虛擬情節的敘說)。不過，無論內容虛實，一人敘說時，多人回應與共構內容在彩虹班卻是很平常的互動方式。這樣的敘說內容與共敘方式能成為團體互動情境中被認可的說話方式，對於幼兒敘事能力發展與自我建構而言意義重大，但是，幼兒還需要認識更多敘事方式。就像第2年的彩虹班，兩位老師以更有系統的方式帶幼兒閱讀圖畫書，幼兒就有機會接觸更多的敘事風格。如此，幼兒的「說演」才能得以發揮，而且也有更多機會在體驗中「發現」敘事藝術的奧妙，開發

更多種敘事方式。

柒、結語

1994年初到雲村，在那間6個學生安靜端坐的一年級教室裡，我不曾聽見孩子敘說校外經驗的聲音；2006年再訪雲村，12個學生在幼稚園教室跑來跑去，以生動的敘說再現經驗，常常令我感到驚喜。然而，這些可能和在地文化緊密聯繫的經驗敘說方式與內涵，如果不能在學校課程裡找到位置繼續延展與深化，也可能像雲村的山嵐一樣，美好卻容易消散。歷經3年的語料蒐集與分析，使我相信：幼兒自己創造的敘事文本如果能成為課程活動的要素，課程與文化的聯繫才能真正落實；幼兒的聲音被認真聽見的時候，正是有意義的學習與生命故事即將開展的一個重要時刻。

致謝：本文為研究專案（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，彩虹班幼兒與老師的分享，助理莊琬琦、謝瑩亭的協助，以及審查委員的支持與挑戰。

參考文獻

- 王梅霞（1990）。*規範、信仰與實踐：一個泰雅族聚落的研究*。國立清華大學社會人類研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 王梅霞（2003）。從 gaga 的多義性看泰雅族的社會性質。*臺灣人類學刊*，1（1），77-104。
- 瓦歷斯·尤幹（1992）。*番刀出鞘*。臺北縣：稻香。
- 余萬居（譯）（1985）。佐山融吉著。*蕃族調查報告書：泰雅族後篇*。中央研究院民族學研究所，未出版，臺北市。
- 折井博子（1980）。*泰雅族噶噶的研究*。國立臺灣大學考古人類學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李亦園（1995）。*臺灣土著民族的社會與文化*。臺北市：聯經。
- 吳瑞琴（編校）（1992）。鈴木質著。*臺灣原住民風俗誌*。臺北市：臺原。

- 娃利斯·羅干 (1991)。泰雅腳蹤。臺中市：晨星。
- 陳奇祿 (1992)。臺灣土著文化研究。臺北市：聯經。
- 洪英聖 (1994)。臺灣先住民腳印。臺北市：時報。
- 蔡敏玲 (1996)。國小一年級原住民學童在校及在家互動模式之詮釋性研究 II。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (NSC84-2413-H-152-008)，未出版，臺北市。
- 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。
- 蔡敏玲 (2009)。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)。臺北市：心理。
- 魏桂邦 (譯) (1992)。宮本延人著。臺灣的原住民族。臺中市：晨星。
- 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.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Society, 11*, 49-76.
- McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. New York: The 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.
- Tsai, M. L. (2007). Understanding young children's personal narratives: What I have learned from young children's sharing time narratives in a Taiwanese kindergarten classroom. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry Methodologies* (pp. 461-488). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.