

主題論文

課程研究

3卷2期 2008年3月 頁49-74

從方法論出發：理解一所郊區小型學校課程革新的敘事探究

莊明貞*

摘要

本敘事探究從方法論出發，研究者於2005～2006年間參與一所位於臺北市大屯山區小型郊區學校的教師課程革新歷程，根據敘事探究方法論視野，並針對學校在課程革新脈絡中教師的實踐經驗加以詮釋分析，最後嘗試寫成敘事文本並提出研究發現。探究方法以在山上學校（化名）脈絡的參與觀察與深入訪談，來理解教師如何將學校課程創新的敘事再概念化。在此學校課程革新敘事探究過程中，探究者和參與者共創學校課程創新敘說的意義與價值；並企圖引導閱聽者進入此敘事文本中去理解課程研究領域的敘事探究方法論與一所學校課程革新的故事。此外，本研究中仍一併探究課程領域敘事探究中有關敘事探究的有效性與敘事風格撰寫等議題，並分析本土敘事探究社群在知識論與方法論的不同而逐漸展現的多元面貌。

關鍵詞：方法論、學校課程革新、敘事探究

* 莊明貞，國立臺北教育大學課程與教學研究所教授。E-mail: currere@gmail.com

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2008, Vol. 3 No. 2, pp. 49-74

Beginning with Methodology: A Narrative Inquiry for Understanding An Urban Elementary School's Curriculum Innovation

Ming-Jane Chuang^{*}

Abstract

Narrative inquiry is a dynamic process and telling stories, and reliving and retelling stories, not only those of participants but those of inquirers as well. This inquiry, as a two year inquiries, is designed to lead audience to an understanding of the narrative inquiry approach to curriculum studies since 2005 to 2006. I attempted to know what it was and how it worked in an urban elementary school (Mountain School) curriculum innovation settings. Inquiry into on the Mountain School's teachers and school curriculum leaders understanding of their school curriculum innovation affected by what social and cultural effects? and how they interrupted their narratives of school curriculum innovation.

Finally, drawing on a narrative reconceptualization of school curriculum innovation, I used two narrative accounts from two school settings in this two-year inquiry. I offered an understanding of interruptions to Mountain School stories. Further, the methodology issues such as ethics, validity, and writing style of narrative inquiry have been explored on an ongoing basis during the course of this teachers' curriculum praxis of narrative inquiry.

Keywords: methodology, school's curriculum innovation, narrative inquiry

^{*} Ming-Jane Chuang, Processor, National Taipei University of Education. E-mail: currere@gmail.com

壹、由上而下、由下而上：我的視角位移

國民中小學九年一貫課程從2001年正式起跑以來，許多課程的創新方案，諸如：學校本位課程發展、統整課程、各學習領域及重大議題、能力指標之轉化、彈性學習節數課程設計、課程評鑑之革新及學習評量的多元化、課程與教學領導等方案之提出，皆希望透過學校的教師課程革新以帶動整體的課程改革，並提升學生的學習潛能，以落實課程革新的目標，培養學生終身學習的能力、探究反思及創造進取與世界觀的健全公民。

然而，從近十年來臺灣本土所執行的諸項學校課程革新方案都未能真正有效落實。歸究其主要原因，大致是教師課程意識未能建立、社會大眾仍抱持唯智主義與升學主義、再加上這當中教育決策當局人事更迭過快，許多課程政策執行方針因不同政治意識型態的權力競逐，初期在課程改革決策上常顯現搖擺不定，導致迄今仍有許多教師未能認同課程改革方針。而部分家長對九年一貫課程執行方向也提出質疑，如社會大眾仍將「一綱一本」教科書政策的實施視為解決升學進階的良策，使得課程改革始終顯現出濃厚的文化政治性（Chuang, 2007）。

在理解上述課程改革政策層面的文化政治性，研究者為了能從課程政策的參與到實務現場的深入理解，擬由下而上從新出發。本文係擷取我在兩年期國科會所執行「課程研究領域的敘事探究：學校革命脈絡的教師課程實踐（II）」（莊明貞，2007）的部分語料作為敘事分析；在前述兩年期研究中我實際於2006年2月至6月間參與觀察一所位於臺北市大屯山區小型郊區學校的教師課程革新歷程，根據敘事探究方法論視野，並針對學校在課程革新脈絡中教師的實踐經驗加以詮釋分析，最後，並嘗試寫成敘事文本並提出研究發現。

貳、從上說起：課程敘事探究的方法論

在執行兩年期的課程領域敘事探究中，我仍持續關注該計畫研究目的之方法論典範移轉議題，並以一所山上學校（化名）課程革新的故事來描繪學校現場教師課程實踐經驗。但在文體與撰述風格上，發表論文的書寫的確面臨蠻大考驗，這也同時帶出敘事探究在田野文本轉為研究文本的過程，如何呈現「應有」的敘事書寫風

格議題。而我決定在本文中選擇一開始以社會科學慣用的學術論述風格作開場白，然後，再以對味的寫作作為敘事文本寫作的基調，企圖在傳統學術論文寫作規訓與敘事另類風格中尋找折衷點。

首先，就來說一說敘事探究為何，它其實是一種瞭解生活經驗的方式。它是研究者和其研究對象在一個情境或一連串相關情境，經過一段時間接觸或相處，和其所處社會及其周遭環境互動合作的結果。研究者藉著進入由敘說者生活經驗所組成的故事，而走進敘說者的世界中，開始說這些活著、說著、再生活一次和再說一次的生活故事中，也結束於其中。敘事探究，簡言之，就是探究那些活著和口耳相傳的故事（Clandinin & Connelly, 2000: 20）。因為它代表著我們所謂的敘說，既是現象，也是一種方法。敘事所指稱的是研究對象的經驗結構內涵，同時亦指稱其研究的類型。為了便於區分，我們在此使用一個合理的策略，把現象稱為「故事」，而把探究稱為「敘事」。因此，可以說，人們會自然地「陳述」其生活，並訴說著那些生活的故事，而敘事探究者旨在描述這樣的生活，並寫下種種經驗敘說。

自1890年代晚期，敘事探究在許多社會科學研究領域愈來愈受重視，並且成為質性探究形式之一，足以與量化研究的方法相庭抗禮（Mishler, 2001: 147）。敘事於1990年才又在心理學中被發現，雖然Polkinghorne（1988）曾宣稱，在本世紀初期更替時期，敘事相關的探究是心理學領域的一部分，但在第二次世界大戰後，卻被自然科學典範所壓制，當時沒有任何發展空間，以致於在該領域中消失。論敘事知識本質最基本且是教育上最值得推薦的作品是Johnson的《肢體知識與語言之哲學研究》。由於教育研究終究是道德和性靈的追求，MacIntyre的敘說倫理理論及Crites有關敘說之神學著作，對教育目的則是特別有用的（引自Connelly & Clandinin, 1991: 122）。

如同質性探究，從事敘事探究者咸認為實徵研究方法論在詮釋方面有其限制，他們認為敘事是人類行動組織原則的核心，它將生命視為整體，研究者與參與者透過敘說他們的故事探討生命的構成。Riessman（1993）曾援引美國學者與歐陸方法論學者的論述提出「敘事轉向」，並企圖將敘事探究有效化且成為合法知識。

目前一般對敘事探究的評議大致從後實證主義評議敘事缺乏真實性的判別（Kleine & Greene, 1993），以及無法去區分對教室事件的學術性詮釋或僅是研究者扮演胡言亂語的觀察者（Salomon, 1991: 10）。敘事研究早期曾被描寫成是一個站不住腳的研究形式，在資料蒐集的脈絡中其流動變易性頗大。有些研究者甚至譏諷敘事探究的使用乃是因為研究者無法運用實驗設計與資料分析的統計工具。即使

是Connelly與Clandinin（1990）及其同僚也受評議，其所倡導的敘事探究僅在提供一個研究任務使得「課程專家有事可做」（Schwab, 1983）。其他的評議者則認為敘事探研究過於強調教師個人的意義與誇大作者主體性的重要。而關於知識的基本假定，即提升教師的故事到一權威研究知識則尚未被有系統的處理。

依我所理解目前敘事探究有以下幾項常受質疑的缺失，這些方法論評議也帶動不同質性研究社群的持續對話，甚至因在經驗論與後結構主義的方法論視角位置不同，也產生不同的知識觀點，這些爭議大致上有數端：敘說與真實的關係並不必然存在有一對一的符應關係；為了教學目的所敘說的故事，傳達了一個教學上特定的概念。由於這些描述存有多元的意義，描述的複雜性有時會導致教學上的混淆。不同敘事詮釋的可能性，也可能是參與故事研究中學生的觀點與經驗的不同；由敘事產生的詮釋無法被進一步驗證，因為它們源自教師（資料提供者）與研究者（報導者）協同建構出來的信念；而敘事所有權究竟歸屬何者所有，也存在著相當爭議；詮釋的普遍性與實用性也存在著爭議。詮釋是受研究者信念系統所影響，而這套信念系統是個人文化架構下的產物。中立無偏見的觀點往往不可能存在。我們能否宣稱詮釋產生的證據是真實的符合客觀現實或是表達任何普遍的有效原則（Greene, 1994）？其次，敘事常被批評誇大了道德的、自我陶醉的與全能的表述。Hargreaves（1994）建議經由敘事探究所表達的教師聲音應將教師視為一個整體。他指出新進教師並不需表達他們對學生的「關心」。教師想法與聲音的研究是充實了人性化與有愛心的教師，而不是那些憤世嫉俗、缺乏知識或單有教育哲學理念的教師。

Connelly與Clandinin（1990）認為敘事的價值存在於其作為敘事者主體的特質，以及呈現生活經驗的能力。但是這其中虛構的謊言也可能替代了敘說的事實與意義。敘說的詮釋在方法論上易犯的失誤可能發生在試圖將故事的事件予以通則化。也可能是經由杜撰事件的敘述，歪曲與修改原來事實真相。基於此敘說的流暢性可能會隱匿一些事實，或是忽略一些該被敘說的問題。Greene（1994: 438）曾說敘事探究中所存在的成見與偏見不能置之不顧，因為他們對於形塑敘事中的詮釋影響極深。

由故事資料所蒐集來的詮釋也未必符合教師實踐的資訊，因為故事中的意義未必能被讀者所理解。Nespor與Barlyske（1991）認為，當研究者使用敘事作為建構知識的工具時，他們是在對真實存在的客體進行描述、發現與定義。然而，研究者將教師的建構塑造為符合研究者的需求。在這樣的情況下，敘事被用來作為表達研

究者們權力與政治關係的工具，而不是發現事實與展開對於教師實踐研究多元知識基礎。當然，也有許多學者（Atkinson, 1998; Riessman, 1993; Polkinghorne, 2007）提到以確證性、說服性、符合性、一致性、催化性與實用性等規準來提高敘事研究的效度，但存在敘事探究社群本身對知識是社會建構與經驗的再現，真實或虛構，以及對閱聽人寫作的催化影響之辯稱卻始終是不斷的。

參、彌補鴻溝：敘事探究是課程／教學的新理解

以敘事探究來作為課程與教學研究的方法論，並依此分析教學與教師思考在教育工作者之間較其他教育研究領域起源較早。提倡敘事探究者咸信「故事」研究提供教師在特殊情境的脈絡中描繪自己豐富的教學經驗。這樣的描述對於教師從事主動的反思即扮演了一個有力的冥想角色，即教師的思考。這些描述被認為是透過默會知識的闡明來指引實務，並且可實踐課程與教學理論。敘事研究者宣稱「故事」呈現一個龐大的資料庫，而這個資料庫的發展對於教育脈絡中現象之間的關係有了新的理解。然而，傳統實徵論者也提出有關敘事探究可靠性與真實性的幾個研究效度問題（Polkinghorne, 2007）。他們也質疑這個研究取向的效度，本質上實徵研究典範流派是在質問：從一個教師嵌在學校脈絡中的故事，究竟能為教育研究帶來何種啓示？這些關注假定，敘事研究社群最終企圖是將敘事探究昇華為一個較為可行的方法論取向（莊明貞，2005）。

故事或敘事探究屬於教室生態學的典範，這個典範包含了教學上的社會語言學研究，如同質性的、詮釋的與心理分析的探究形式一般（Martin & Sugarman, 1993）。敘事探究也可以是一種質性研究中民族誌的形式，包涵敘說與敘述。

北美地區所發展敘事探究的思想淵源深受Dewey觀念的影響。Dewey（1938）所強調的經驗，是敘事探究在對教育現象研究時，一個非常重要的觀念。Dewey認為經驗是個人的，也是社會的。人類雖然是單獨的個體，但是一旦脫離其所處的社會脈絡，則無法真正被理解。經驗可以幫助我們在思考問題時，除了考慮到個別因素之外，亦將其他社會脈絡的因素一併考量進去。此外，Dewey認為經驗是連續性的，經驗可以生出其他經驗，也可以導致進一步的經驗產生。這些觀念開拓我們從事教育問題探究時的視野，有實質上幫助。在探究一個教育問題時，我們往往必須來回穿梭於個人和社會、社會周遭環境的關係外，也必須將現在、過去和未來等時間因素考量進去。

在敘事探究的課程文本中，我們視教師敘說為一種教學關係的隱喻，於是在課程研究上欲瞭解教師與學生，就必須以生活經驗的敘說來理解。生活的敘事於是形成了學校情境意義的脈絡。就因為敘事探究側重經驗及生活與教育品質，敘事一開始的發展即擺在質性研究的行列中。Schwab（1978）早於1978年即揭示理解課程必須致力於學校與教室生活的課程實踐研究。Eisner（1988）的經驗教育研究評論中即將敘事排在從事實驗哲學、心理學、批判理論、課程研究及人類學等質性取向的教育研究行列中。

Wittrock（1986）亦曾在教學研究手冊中提及：「教師訴說的故事和教師們的故事」（Teachers' Stories and Stories of Teachers）皆是教師敘事的範圍。此一名稱揭示教師們或其他人所寫的有關教師個人、學生、教室及學校的第一手及第二手經驗說明。Jackson（1968）的《教室中的生活》（*Life in Classroom*）則發現「教師們訴說的故事和教師們的故事」中扮演著催生的角色。

敘事探究強調學習如何教學，較早被使用於說明教師的思考方式。敘事探究的運用立基在此一信念，即教師的反思過程，不只他們的行為，是研究教師思考必要的知識基礎。為體會敘事探究的價值，就必須理解敘事產生的知識與正式鉅型理論的知識本質是截然不同。鉅型正式理論所產生的知識再現了特定的教室情境中交互作用的綜合體；而敘事的知識試圖要在鉅型理論的脈絡下對可觀察的對象重新加以定義。在故事中，教師往往是分析的重要單位。

藉著凸顯教師的角色，敘事假定教師有一套特殊的社會關係與經驗會帶進教室中。這些獨特的社會關係是知識產生的重要元素。而這些教師實踐知識的品質也與教師的專業知識交織在一起。然而，對教師實踐知識的意義在詮釋時宜格外謹慎，因為在經驗與覺察事件時，教師通常是孤立的。教師的覺察可能受限於他們自身經驗或偏見所致。此外，個體本身的多樣性會加強詮釋分析教師的困難度。相對地，其他人則認為教室經驗的交互作用與主動的反思是教師強而有力的指導者，它促使教師信念的發展與自我的覺知，並幫助他們獲得實踐的知識（Clandinin & Connelly 1995）。敘事探究經由強調教師的自主實踐與反思而認可了教師角色的重要性。

敘事探究的目的在於藉由製造一種教師聲音可以填補教學上學科知識本位的鴻溝，也提供了一個理解詮釋結構的工具，使教師用以改進他們的教室實務（Cochran-Smith & Lytle, 1990）。敘事探究不僅強調教師個人對特定脈絡中教室的詮釋，也提供引發教師專業意識醒覺的途徑。此外，近來也有藉學校故事（school stories）和學校中的故事（stories of school）來探討學校改革，發現矛盾空間常存

在於學校教師及校長的專業生活中，藉由敘事可以再概念化自我認同與想像其專業生活（Clandinin & Huber, 2005）。

敘事探究也與質性典範社群形成的社會學息息相關。Goodson（1988）的教師生活史及學校教育課程研究的歷史性討論，將生活史的社會學導向運用在社會學、人類學及教育研究中。Goodson把自傳視為生活史的一種形式，而課程再概念化學派將課程字源「currere」視為「持續不斷的跑」，Pinar與Grumet（1981）將課程視為一種隱喻，用以表徵個人與經驗世界的對話，因此，提倡發展課程研究的自傳文本，將教師在敘事探究中的課程實踐視為課程再概念化歷程。Dezin（1989）則認為詮釋學取向不以研究預設作為引導，而較注重研究對象主體意義的理解與詮釋，並將詮釋傳記分為三類：自我傳記、團體自我故事及對個人生活的理解之敘事。

另一支聚焦在故事上與敘事探究存在密切關係的線索是：口述歷史與民間傳說、兒童故事的訴說，以及學前和學校中語言經驗的故事使用。Dorson（1976）為口述歷史與口述文學作區分，為一種教學的專業民族誌知識區分特質與根源區分。Dorson為可能與課程研究有關之敘事探究指出了相當廣泛的現象範圍，諸如物質文化、風俗習慣、藝術、史詩、民謠、格言、情史、謎語、詩、回憶錄及神語。Dorson認為神話乃民間傳說與口述歷史背後的故事結構，是連結敘說與神話理論的一種觀察方式。

另外Applebee（1978）的作品則介紹孩童的故事敘說，以及孩童希望從老師、課文和其他地方聽到的故事期待。Sutton-Smith（1986）對此文獻做出評析，區分出依賴「基模」（schema）與其他認知理論詞彙的結構取向，和詮釋學傳統的意義。而Egan曾提議學校課程研究主題宜以故事形式來組織。換言之：「鼓勵我們把一課或一個活動單元看成是好的故事來述說，而不單只是看成要達到的教學目標。」

近年來敘事探究的研究焦點已由學生學習的研究關注，轉而變成對教師個人實踐知識、學校場域及學校教師課程實踐的關注，在課程研究領域的影響也逐漸擴展，這些敘事研究結果強調運用敘事探究來理解教師在學校改革的敘事知識與瞭解（Clandinin & Connelly, 1998）、或學校革新中教師敘事理解（Craig, 2001, 2004）、甚至將教師敘事視為批判探究（Ritchie & Wilson, 2000），或強調教師敘事專業認同為一種教師專業的發聲（Elbal-Luwisch, 2005），也有專注在教師多元文化教學的敘事與經驗（Phillion, He, & Connelly, 2005）。

綜合以上的理解，敘事探究以故事本身作為研究的對象，其主要目的是在理

解敘說故事者在敘事的過程中，如何將經驗條理及次序化，使得生命裡的事件和行動變得更有意義。敘事探究方法論的取向是在審視敘事者的故事，並且分析故事如何組成，故事相關的語言學和文化的來源，以及故事如何能使閱聽者相信它是真實的。

肆、篇篇齊舞：臺灣課程研究領域的研究典範轉移

在臺灣本土有關課程研究領域方面的敘事探究，近幾年受到質性研究典範的興起而逐漸受到重視，並逐漸開展教育研究社群語言的對話，以教師為對象的生命史研究最早發展出來，學位論文經驗知識也較為豐碩（李月霞，2002；林泰月，2003；吳慎慎，2002；范揚焄，2002；柴成瑋，2005；陳淑芬，2004；張豐儒，2000；黃燕萍，1999；劉玲君，2004；蔡瑞君，2002；賴玫美，2005；謝佩珊，2003）。分析上述以教師為對象的生命史研究，其主要目的是藉現場實務工作者的「發聲」，讓不同性別教師的實踐經驗得以透過「說故事」來再現教師的主體經驗。

讓教師在實踐過程瞭解自我及身分認同者，另有幾篇係採自傳研究方式呈現，或以自我敘事為探究方式。研究主題大多以呈現教師主體性、師傅教師的專業發聲、生手教師的專業成長，邊陲族群如代課教師、同志教師等少數族群教育經驗及女性主義教師性別身分認同（李玉華，2002；邱美菁，2001；吳秀玲，2007；洪塘圻，2003；柴成瑋，2005；師瓊璐，2000；陳佑任，2001；曾慶臺，2002；齊宗豫，2001；劉玲君，2004；劉華娟，1999；賴玫美，2005；藍富金，2003），其中以女性主義視角，探討男、女性教師性別意識敘說生命經驗，對所處位置與身分認同，進行自我反思與實踐者居多。這些研究大抵在彰顯教師的主體性，也試圖呈現教師在不同的社會脈絡中，每個人生命履歷的差異性與多元性。

隨著臺灣自2001年國中小九年一貫課程的正式實施，敘事探究的視角逐漸轉向教師及教學個人實務知識的研究主題，如吳臻幸（2001）、廖靜馥（2003）等人從班風經營實務知識、班級文化及自然科實務知識切入，而阮凱利（2002）則從理論與實踐的辯證敘說國小教師實踐知識之敘說性研究，張重文（2002）《我的專業成長與課程發展歷程探究》及林泰月（2003）《蝶變：敘說國小教師課程自主實踐的敘事探究》轉向以到課程主體實踐，周梅雀（2003）、朱麗娟（2003）則聚焦在教師課程意識的生命敘事探究，蕭又齊（2002）探究我的意識覺醒，旨在描述一個國

小老師敘說社會事件融入社會科課程的故事，以及何怡君（2003）描述教育改革中研究者與一位女校長領導學校課程改革的生命史，范信賢（2003）則以敘事探究取向，探討課程改革中的教師轉變，林芳如（2005）、江慧娟（2007）及洪夢華（2007）皆以課程探究之旅為隱喻，旨在從再概念化學派所強調的「*currere*即生命旅程」的概念，描繪個別教師個人課程實踐即為達成課程願景之旅。

教師在課程改革脈絡中的敘事探究目前仍在蓬勃發展，然而，相較起源於北美地區的敘事探究，其多元的研究主題與豐富的敘寫風格，本土研究仍待陸續開拓，例如：以詩性與戲劇書寫多元文化教學實踐與學校課程改革的故事文體仍為少見，以行動敘事的書寫風格則集中在特定研究社群。因此，未來不同研究類型與風格的撰寫，發展空間仍然很大。然而，對於敘事知識論、事實與虛構與文本轉變、敘事探究效度或倫理等議題卻較少為學位論文所關注，教育研究學界探討者亦屬鳳毛麟角。

上述課程研究領域的敘事體文本所關切的是臺灣本土在這一波的課程改革脈絡中，教師如何在教育改革主流文化中發展課程主體性、課程意識及專業身分認同，抗拒與調適課程改革的聲音又如何轉化為具體的課程自主實踐經驗，其又與學校內外的教師文化與社區文化如何形成彼此互為主體的經驗。敘事探究隨著教師在學校課程實踐的行動，敘事風格再現，隨著質性研究社群在知識論與方法論的不同而展現多元面貌，真可謂篇篇發聲，翩翩起舞。

在以較規訓的傳統寫作風格探討以上有關敘事探究的方法論議題之後，我想實際以參與一所辦理大學與小學夥伴關係的學校課程革新的故事，來理解臺灣這一波課程改革中的學校課程革新脈動，並企圖從敘事探究中形成新的課程理解，而這個理解也曾跨足在學校與校際之間，甚至是從局外人到局內人的理解。

伍、山中傳奇：一所郊區小型學校課程革新的敘事

一、發光的璞玉：從山下往山上尋找學校課程傳奇

延續近幾年我在後現代觀課程研究探究的旨趣，也呼應敘事探究受到後結構主義與批判理論之影響，作為課程研究者與國內這一波課程改革的決策參與者，我嘗試以進入教師實踐場域中，將學校中課程領導者與教師在課程發展委員會、領域課程會議及教室內師生在新課程實施的交互經驗中，找到探究學校課程改革脈絡的新

視窗，並探索由學校課程革新過程所交織的教師實踐敘事，這是由學校教師敘事課程實踐所形塑的故事，同時，我也企圖理解與詮釋九年一貫課程脈絡中究竟形塑學校現場的教師、學生及社區人士有何實踐意義與價值體驗？

山上學校位於陽明山上，北投溫泉帶，與我第一年參與觀察的山下國小（化名）位於美國學校、日僑學校，多元文化之社區學校特性，有著地緣關係。第一年與山下國小接觸時，山下國小因是大型學校，所以，在九年一貫課程試辦時期該校選擇低年級進行課程的試驗，我因負責北區試辦輔導工作並擔任該校試辦階段的課程輔導教授，得以有因緣進入學校與行政團隊及觀察低年級教師交換學校本位課程的做法，並試圖瞭解九年一貫暫行課程綱要實施的問題與尋求解決策略（莊明貞，2001）。初期山下國小的課程革新大多傾向於技術層面的實施，諸如上課節數的安排、全日、半日的權衡、排課原則等。但對於試辦階段的重點，如課程統整、主題式教學及協同教學群卻止於議題討論面而尚未有明確的具體做法。但他們卻常常提到山上學校在做課程革新因有北市田園教學的歷史背景，教師有自編教材經驗再加上師生比較低，教師較具有課程意識來從事課程創新。這點倒是在我進入山上學校後，校長與主任都有的深刻體會：

在還沒有實施九年一貫課程前，我們課程是放在學習單的製作或是戶外的教學，所以，老師都是全體動員的，但是我們設計出來的活動跟課程的結合是比較弱的，因此，我們希望能將田園的教學和課程結合。基本上我們還是會談像國際交流、自主學習等等，她們有什麼想法都會提出。我們學校有一個好處，學校很小，像每週一、四的教師早會，就是教師討論對話的時間，有什麼問題就隨時提出來。（2006/4/7海主任訪）

在教師自編教材的經驗上，山上國小的起源早在辦理田園教學即開始，教師的課程意識也逐漸形成：

當十年前這個學校推動田園小學的時候，那時候的老師都已經有自編教材的經驗了，經過這些田園教學的洗禮之後，累積下來的能量到九年一貫，當他要進行九年一貫課程、校本課程他們已經本來就在做了，所以在調整上比較快。……另外，我覺得學校的課程銜接良好的原因是它的人員變動很少，這十年來學校的人員幾乎沒什麼變動，比如說它的主任群都沒什麼變動。（2006/4/7君校長訪）

回溯第一年研究田野是在「大學與國民小學攜手合作深耕九年一貫課程與教學」的脈絡中，學校所執行的行動研究主題為：「本土化與國際化學校本位課程發展之研究」，山下校本課程發展的運作課程架構乃是由上而下模式，由學校核心領導教師專業團隊規劃主題、設計，再由各年級發展教學活動，但往往各年級的教師對學校課程的願景不甚清楚，或對學校整體的發展欠缺理解，教學活動設計本身無法達成課程目標。且由於低年級學群間彼此競爭導致學年教師負荷沉重，因此，興起抗拒學校課程變革。學校倫理生態對新進教師在推動校內課程或創意教學尤其不利，校內教學組長回憶這種有意或無意的抵制，一段時日下來，同仁的行事趨保守。

因為我覺得團隊是未來課程發展一個蠻重要的方向。所以，我說這個團體，可以算是「翩翩起舞的蝴蝶」，我不強調我個人，我們是一起的。因為，我覺得有她們才有這個課程，做起來才有價值。那我希望外表很漂亮，但實質上內容還是要兼顧、然後發揮它的影響力。（2005/6/29山下教學組長訪）

第一年在都會大型學校的研究發現是在課程管理上，常流於技術層面與形式化，各年級教師無法與學校「大手與小手：專業夥伴」行動研究團隊配合，參與夥伴關係的研究團隊並無安排固定時間研討課程，研究需求與成效無法透過學校課程管理來加以整合。而在學校文化生態上，山下國小的教師們提到同儕之間對於積極投入者的排擠，常促使教師對課程的專業認同始終是趨緩（莊明貞，2007）。同時，我也觀察到學校愈到高年級在高階學科，例如：數學與英語的競爭愈強，因山上學校是臺北市的大學區學校，山下學習適應不佳學生漸漸朝山上學校轉學。基於此，此學生移動現象興起我轉移陣地往山上學校做研究，去瞭解為何仍有山下高社經學區學生轉學到大學區的小型學校去，究竟是甚麼因素驅使他們轉學到偏遠山上學校。雖然學校有校車接送山下學生，但很多家長還是每天接送小孩上山。而研究期間來回於山路卻不感舟車勞頓，主要是山上小型學校組織小，學校氣氛猶如家庭成員，與學校成員在溝通上相較大型學校順暢，教師對學校歸屬感也較高。而我欲探求教師敘說是否隱含一種教學關係的隱喻，山上學校教務主任曾比喻自己學校為「等待發光的璞玉」。

我們學校通常到了下午5點半還會是燈火通明。我們老師也都會自動自發幫學生留

下個別輔導，其實我們學校沒有硬性規定一定要老師這樣做，下課時間也會把學生叫過來練習，就算只有10分鐘也可以。我們給教師的自由空間和彈性比較大。像我們小學校，組織氣氛更重要，尤其是校長的領導特質，是屬於人性化的領導。我們很重視每個老師的特質，老師都是學校一個小螺絲，學校不能沒有你，我們會告訴教師的重要性。學校的氣氛是，有一個老師留下來幫學生課後服導，其他老師也會看，也會影響其他老師的想法。（2006/5/10海主任訪）

另外，我仍延續課程改革敘事探究核心旨趣，深入課程發展的脈絡，去傾聽實務教師的心聲，參與其課程發展，並企圖發掘教師課程實踐問題，共謀解決之道。從在山下學校研究中發現教師需從行動反思中再出發，學校課程領導者或教師若沒有歷經反省自己過往的課程實務經驗，則很難以由上而下的政策引導教師自主課程創新，這裡是假定教師是自主的實踐者，而不是依循領導的附庸。教師若能採取積極的觀點，反映課程發展的問題。而學校課程領導者的角色，若能與教學現場的教師深度會談，理解教師課程實際問題所在，給予協助並共謀解決途徑，那敘事探究就在詮釋與理解這些現場教師課程領導與實踐反思的歷程。基於此，我在資料蒐集過程中儘量讓學校課程領導者反思自己的過往經驗，以海主任而言，他總是從自己身為原住民的邊陲身分開始反思自己從事學校課程領導經驗。

我們原住民小時候生活是很苦的，也是弱勢族群。我記得那時候剛上完吳鳳的課程，我們就被打，班上有三個原住民，我也搞不清楚為什麼，只覺得老師不會教，這個我印象非常深刻。另一件事是發生在我五年級的時候，期末成績是第三名，老師就跟我說你的衣服那麼髒回去要洗一洗，明天校長要頒獎唷。後來我回家就洗一洗，隔天頒獎第三名居然不是我，我愣了一下，結果是我後面那個客家女生是第三名。回家後我媽媽問我你的獎狀呢？我就說沒有了，媽媽聽了也就無奈，也無任何作為。我們原住民對很多事都是算了，在強勢文化的壓抑下就會變成這種情況。……其實，老師今天要做什麼事，我們不會去問也不會去管，只要是對學校和學生是好的，我們都不會太去過問。像校長就很信任我，也很依賴我，所以我也覺得今天你在那個位置，你就應該要努力以赴，而我也覺得學校除了校長以外，也要有一個靈魂人物，像我就在學校扮演這樣的推手。（2006/5/10海主任訪）

課程研究是一種經驗的形式，敘說是呈現及瞭解經驗的最佳方式。在這個敘事探究中，我透過參與觀察、訪談與文件分析等方法來蒐集敘說所需資料，依此澄清並反思教師課程實踐的經驗。敘事研究要能夠「化熟悉為陌生」，雖然在之前與山上學校有片斷的互動，但都僅只於參訪的互動或拍攝教學紀錄片借用場地，從2006年2月後的正式進入田野，我自覺在山上國小的研究者角色是與實踐者相互主觀的，主要是這所學校君校長（化名）畢業於課程與教學研究所，本身也有生命史研究專業，曾撰寫過女校長課程領導的敘事探究。另一位學校藝術與人文廷老師也曾有藝術家生命史研究專業。這樣的豐富田野，讓我得以有機會觀照自己的課程理論化經驗，在過去從事敘事探究的書寫過程中深刻感受到透過書寫，行動者讓自己與書寫的內容得以有進一步的互動，如此的互為主體經驗讓原來的自我更貼近真正的自我；透過書寫，個人可以回溯以往，構連過去與現在，讓我所存有的課程理論觀點與實務者實踐知識能有所辯證。

基於此，在田野中我採取的研究者角色是較為融入其課程情境，雖然我並未實際參與其校本課程的研發，但我並不將自己抽離於現場的課程實務。我之所以選擇以積極參與觀察進入學校主體經驗，主要想藉在山上的小型學校文化，彼此互動可以很頻繁與密切。敘事探究得以讓行動實踐者有更深層的自我生命覺察，藉生命敘說更反思自己的課程實踐觀，因而也能更真實地立足於其所存有的教學田野當中。

二、天平兩端的擺渡：在地化與國際化課程創新

用「擺渡」作隱喻有兩個意涵，一是這所山上學校的課程特色是處於在地化（傳統藍染課程）與國際化（與香港國際學校交流）的課程取向之鐘擺擺渡；其次是教師面對大學區孩子與在地學區孩子學習基本能力不同，在對學校教師而言，課程取向是處於天坪兩端中擺渡。而我一進入山上小學知識社群，一開始即表達了對教師經歷課程改革運動隱喻具有濃烈的興趣；在學校校長的介紹下，閱讀了學校從田園教學以來的校本課程文本，對學校課程發展史愈趨熟悉，愈能協助我在更多方面將研究主題以隱喻的方式表達、並詮釋教師們經驗的田野文本。這個發展顯示教師知識社群並不是封閉的社群——當日常的經驗確立且建立時，他們得以成長並且擴展。初期當一個局外人，山上小學教師社群相當包容我，我與研究助理可以自由穿梭觀察各年級的日常教學活動，而我從學校知識社群中，從包含對教師個別的、集體的、及與我的對話經由經驗轉錄後，教師們在個別及學校課程創新的整體經驗之理解可以顯露無遺。

山上學校教師自編教材的課程歷史由來已久，從北市規劃幾所郊區小學從事田園教學，學校教師以藝能科為主要自編，另在舊課程時即以美勞、健教、體育、音樂等科為教師自編教材。立足於過去的課程發展基礎，山上學校校本課程在高年級藝術與人文領域採融入「藍染課程」，另外，陶藝或是攝影也是校本課程內容。廷老師提到在九年一貫藝術與人文要視覺藝術和音樂與表演藝術做統整比較難，所以他曾嘗試用「駐校藝術家」的方式來實施九年一貫的課程統整方式。

藝術與人文這三大塊要結合在一起比較難，所以，我才會採用駐校藝術家的方式來實施九年一貫的統整方式。我一開始的想法是專業的藝術家和老師的想法不一樣，因為他們有專業的想法而我們是在教學上的經驗，可以帶給孩子不同的東西，比較有專業的想法。駐校藝術家有三個，剛好是表演藝術、音樂和視覺，那時候我想說找出藝術的8個元素，和藝術家討論設計成課程，請他們融入到課程之中實驗看看。（2006/3/15廷師訪）

山上學校為增加學童跨文化的學習與提升兒童英語能力與香港國際學校進行交換學習。而與香港小學結緣，據我深入瞭解是當初在香港國際學校裡擔任中文教師的思老師（化名）擔任穿針引線的角色。她是臺灣嘉義人，在嫁給英國人之後就在國際學校裡擔任教師，由於她是臺灣人，長久以來她一直希望能讓學生來認識臺灣，所以每一年11月她都會安排一週的臺灣文化之旅，主要以臺北為主，她會設計臺北市的闖關活動，讓學生分組去認識臺北，還有一些社教機構的參觀，也去過臺中的科博館，會安排六天五夜的活動。君校長回憶這個文化交流課程由來：

早期他們也曾經跟臺北市慈愛國小（化名）、臺北縣江水國小（化名）這類的大學校做交流，可是都覺得沒什麼特色，後來是透過一位朋友的介紹，那位朋友認識山上國小的前任校長，便過來參觀，參觀之後她很喜歡山上國小，所以，之後每年的臺灣文化之旅都會留半天到山上來參觀。他們就很喜歡我們的操場跟山，可以親近大自然，因為香港就像水泥森林一樣……我接任校長後，便跟她開始進行活動前的討論，希望有機會做交換學生的活動，她聽了覺得很好，也願意促成這件事，後來學校開始發展藍染課程，思老師也覺得只停留半天太短，無法真的體驗臺灣的學校生活，覺得半天的時間太短，沒有機會跟小朋友做互動，因此，決定在山上停留的時間是一天，而且也確認交換學生的活動在每年的五月實施。

(2006/5/5君校長訪)

但無論在籃染課程與國際化文化交流課程，在與各領域的銜接上，課程實施實仍有困難，因兩校學生在語文與數學學習各有學習落差，這些科目在課程實施上無法採合班上課，需抽出來分別授課，實質上教師在對兩校學生的交流課程設計還是會考量因文化與跨國課程的差異。

這些活動如何跟領域課程銜接，並形塑成具有特色的校本課程，是具有意義的，我們的老師在這方面的專業能力還沒有辦法做得十分完備。我們唯一做得不錯的是校際交流，這是跨半年在做的課程，從五、六月開始就一直在討論課程的架構、學生也要在暑假蒐集資料和開學後進行生活教育的訓練、行前講習，到學生實際去體驗以及回來的書面、口頭報告分享等一連串的課程，這是比較完整的。但我們的困境在於這些活動如何跟領域課程銜接，並形塑成具有特色的校本課程，是具有意義的。(2006/4/7君校長訪)

這種文化資本差異不僅存在於國際學校間也存在校內大學區與本地小孩間。在地學區學生與大學區學生在家庭文化資本的差異，使得他們在數學、語文領域基本能力學習有落差而形成雙峰現象，此外，強調開放教育學習使山上學校在地學區學生到國中後漸失去競爭力，學校課程領導者用教師始終在「教天平兩端的孩子」來形容這個文化落差現象，而學校也將此弱勢學生視為教學視導重點。

這裡的學生70%都是大學區的學生，也就是都市學生，對這些孩子而言，他們的優勢是第一個他享有這樣的學習空間，回到家後又可以有都市的補習等文化刺激，所以，他們的家長通常都不擔心。他們比較辛苦的是在剛上國中的第一年，因為我們的學校沒有太多的考試、沒有一直複習，可是大概一年或半學期後他們就可以比較適應。剛剛談到孩子的個殊性比較大，所以，我們的老師就必須比較花心思讓學生學習，讓每個孩子在一次的課程中都能有所學習到，所以，我們比較少針對課程不斷地複習。我們學校的老師幾乎都在教天平兩端的孩子，因為像大學區在學生學習上較有一致性，像我們的英文教學就有分級，但很自然的會發現：分為在地和大學區的孩子兩組。因為我們的在地孩子沒有補習，他只有這兩堂英文課，所以我比較憂心的是在地孩子在學習上的弱勢。(2006/5/5君校長訪)

我們也發現學校革新故事中校長的強勢領導，並不盡然可以改變教師對課程革新的認同，過去由上而下的改革，教師在能力不足下，往往對政策實施，顯得無所適從。過多強調華而不實的教學革新改變，反而讓教師課程活動流於耍猴戲之譏（Craig, 2001）。

我希望在教師的專業上能再加強，我們的課程一定都是經過討論後，讓課程RUN幾年再慢慢發展的，比如說像染藍課程已經發展不錯了，那就在上面再做增減，然後在別的領域比如像是藝術與人文再做其他的發展。可是我自己所面臨到的困境是，我必須配合教師的專長，還有也必須做適當的抉擇。比較缺乏的是語文和數學領域專長的教師，通常在一年級新生家長座談會時，我都會向家長說明我們學校最強的領域是藝術與人文、自然與科技和健康與體育，所以這三塊就是我們校本課程的重點。像語文和數學科的學習，我們有基本的水準，但如果你要要求老師作課程的設計，他們的專業知識背景就不夠。所以，我對於學校的願景都是建立在老師的專長上，並不會把自己的專長強加教師去實踐。（2006/4/7君校長訪）

為激勵教師增權賦能，山上學校領導所呈現的人性化領導取向顯然是正向，君校長除以身作則，在研究所進修外，也一直鼓勵教師們在職進修，在我研究期間幾位教師投考其專業領域研究所都有所展獲。雖然，小型學校各年級導師都是由女老師擔任，除了學生在性別的認同外，同時也帶出教師專業發展在性別的差異，這個社會文化結構因素，也曾是學校課程領導者所關切但往往無法在短期任內獲得解決。

三、後山的巨龍：基本能力測驗的影響

山上學校校本課程的實施到了六年級已有國中基本學測對高階學科的測驗壓力，學校教師對家長在學校未來語文學科，例如：英語及數學學科基本學測的表現也會影響其課程的實踐。而直接受影響的是排擠到彈性課程及綜合活動課程。海主任在與我對話中即提出這個潛在影響。

家長一定會擔心上上了國中跟不上怎麼辦？有一個前題，會把小孩子送來的，又唸到高年級，家長一定都會有這樣的認知，再不然就是送去補習，不然就會把小朋

友轉走。因此，在九年一貫課程裡面主要的課程，像是數學和語文時間一定是不夠的。……現在我們領域要再提升的可能有國語文、數學領域，其實一般的水平我們都可以達到，只是在創意的教學上或是專業理念的深化我們真的比較弱一點，這些領域的特色沒有彰顯。（2006/5/10海主任訪）

有一次我在觀察藝術與人文籃染課程實施時與義工家長對話，家長表示希望學校能像北投區某一所英語教學著名的小學能再特別加強英語教學，經由我於課後與廷老師討論此一議題，廷老師即以自身出身農村奮鬥過程說明他對此議題的看法。

我出身彰化北斗鎮，爸爸是賣菜，媽媽是幫傭的。我小時候很喜歡拿筆到處畫，國小的時候受到老師的肯定被貼在教室後面公佈欄。那時候有同學說要去學畫，可是爸爸不願意，我現在探索可能是那時候家裡的經濟狀況並不好……我對於課程會敏感的原因，是從自己的學習經驗出發。因為我以前的成績非常差，我在國中、高中的時候成績都不好。我的數學本身就很差。國中的時候我是在A段班的後面，排名也都是在中後。現在分析我當時的成績，有的成績好到全班數一數二，那有的是爛到全班最後幾個。數學、英文最差，國語或是歷史算班上很好的……（2006/3/24廷師訪）

算起來我與廷老師也是同鄉，小時候也常住在北斗外婆家，與他日常對話中有很多共同回憶。他是藝術工作者，教學活潑又勇於創新，也擅於配合時事來進行課程。我與他會談中得知他曾於高工畢業時當過監獄管理員，與社會邊緣人相處過的經驗讓他在教學時頗能體會文化不利學生的處境，他師院一畢業選擇往偏遠學校任教，是基於對弱勢學生的關懷，對於他時時能反思自己教師實務知識並能敘事自己教學改變感到驚奇，就以英語教學議題，學校曾出現與家長會衝突為例。

第一年（1996年）教學時家長給我的回饋，讓我改變最大。低年級有位家長告訴我小朋友回家後會把我課堂上教學的過程演示給他們看，這讓我驚覺我不能在上課的時候表現出一些負面的想法或行為。1998年的時候，學校與家長會的衝突也影響我很大，當時家長很積極地希望學校全面實施英語教學，可是學校經費、計畫方面尚未完善，也因此少數家長對學校產生了誤解，為了這件事學校與家長會的關係不是很好。讓我感覺，有時候家長和教師的觀點想法差異性很大，家長會

去要求學校實施一些尚未可行的政策，學校則因有相關法令要遵循，希望是時機成熟、水到渠成的一種做法，家長認為為什麼其他學校可以，我們不行，但他們並沒有考量到學校實際的規模及教師的負荷力，也因此那時候我開始反思自己的教學內容及過程是否會太陳舊，或是有無符應時代的概念。……（2006/5/29廷師訪）

植基於後現代課程觀的視野，我對大學區與在地小孩的學習差異議題始終是關注，廷師則認為以他在視覺藝術教學的實踐，兩組群在藝術操作性方面差異性較小，但在美感經驗的表現上仍然有差別的，至於在創造力方面也無明顯差異。他認為本地的孩子雖在若干學科知能比較不足，但原創性更高，主要原因是他們沒有參加才藝班或美術班，而有些大學區的家長在乎孩子的學習，提早帶孩子去才藝班學繪畫，結果他們的畫法就會固著於學院技法，反而本地的孩子就比較沒框框。所以，本學區幾個孩子的創意表現是比較優秀的。他也嘗試過一些多元的美感經驗教學。

我的教學計畫的起始點通常有幾個原則：第一個是檢視他們學過的課程。第二個是我自己創新的課程，包括我想要實驗的課程內容，或是突然的idea，就是想說課要怎麼教，像上個星期教的藝術風格課程也是我這學期突然有的idea。第三個配合整個九年一貫的階段。最後是我們藝術發展心理學的過程，像是五六年級是理解實際的擬寫實期、三四年級是黨群期、一二年級是樣式化期，除此之外還有加入校本課程的內容，像藍染是去年才有的。……我做的是激發他們的概念，可能我教你一個簡單的技法，那你要怎麼去利用這個技法去發展你的概念。我曾做過紗帽山傳奇這個單元，可以用平面、立體、敘事等等方式去表現創意跟想法，不過我沒有做過大學區跟本學區的比較，只有同樣年級不同班級的風格比較。……（2006/3/15 & 2006/5/29廷師訪）

對學校課程領導者而言，他們所知覺家長對於基本學測的擔心，我直覺用「後山的巨龍」來形容這個無形的影響。這個隱喻 Craig（2004）在探究大型基本學測對學校教育人員之敘事理解也曾隱喻為「後院的巨龍」。山上學校與山下的高社經學區如山下國小，教師面臨不同教育期待的家長，其對課程與教學決定受到來自社區家長影響是可以理解的。君校長曾語重心長的說出基本學測的無形影響。

基本上家長是都可以接受，但他們也都會擔心學生的能力問題。像我們給家長的感覺就是給學生的課業壓力比較少、作業量比較少，所以我每次都會跟家長講我們的學習領域跟山下的都一樣，並沒有上得比較少，只是確實我們學生的個殊性差異較大，所以我們沒有辦法像山下的學校有比較多的抄抄寫寫的作業。
(2006/4/7君校長訪)

而我在思考是中外學者所強調的教室評量革新研究，即新制評量應已落實在九年一貫課程所強調的學習評量政策制定中，但教師所知覺的新課程實作評量難道僅是這些抄抄寫寫的工作，九年一貫課程改革喊得震耳欲聾，所強調的評量方式不就在培養帶得走的實作能力嗎？但基本學測一如後山的巨龍掌控著教師的教學評估方式，基本學測雖是最低能力測驗，但卻不是高中入學最低門檻，要進理想高中基本學測表現仍舊是高門檻，而它的評估方式卻仍是紙筆測驗，在山上學校教師敘事所進行的真實評量的確反映了學生日常的生活能力，例如：藝術與人文的美感經驗、自然與生活科技的野生動物標本製作、綜合活動在樹屋的合作學習情意態度等，但學生透過所謂一綱多本習得的能力是否能在未來通過高中入學的基測嚴苛篩選制度？而能依願選擇理想高中就讀，繼續發展自己的特殊專長興趣？還是一如學校教師們所言喻這裡可以是山上學生進入國中前「童年歲月的最美好回憶」。在研究田野資料蒐集階段中，本想繼續追蹤山上畢業校友在進入國中學習的經驗，想訪談於校慶當天返校的校友中有位教師口耳相傳的「昆蟲專家」，他個人曾製作蒐集過各式各樣的昆蟲標本，遺憾的是在熱鬧氣氛中他始終無法與我駐足久談，但卻僅說在山上小學是他一生中最快樂的時光。

陸、落幕言說

本文首先從美加地區Clandinin與Connelly (1995, 2000) 的敘事探究切入，Connelly是芝加哥學派Schwab的學生，他們是循著Dewey本體論的經驗哲學而發展敘事探究取向，所以，其所謂的敘事探究是理解學校脈絡的經驗。而另一支流派為根源於Marxist的哲學觀，在教育研究上是屬於批判理論在教育的實踐，俗稱批判教育學，它也整合了女性主義的觀點，關注在社會科學意識型態與壓迫經驗的批判敘事，例如：殖民主義、父權社會、或反同性戀壓迫經驗的批判探究 (Ritchie & Wilson, 2000)；另外，則是後結構主義的流派，其知識與方法論焦點為敘事語言

學與敘事的知識結構（Slattery, 2000）。後結構主義嘗試解構社會科學客觀實徵探究的膚淺假象，而對於人類行為指稱為經驗的再現關注於敘事經驗語言結構的對話分析，一如批判敘事，他們也承認社會與文化影響經驗的描述與詮釋。

而顯然不同方法論視角多元化了敘事探究的歷史發展，但其對現象描述在不同流派的本體論與方法論立場顯然也是迥異的。近十年來我的課程理論視域雖也在上述三個流派中著墨過，但實際要在山下山上學校走一回後，發現兩個不同學校結構、不同文化現象的學校脈絡中，將理解教師在學校課程實踐的經驗轉為研究文本，再詮釋與教師對話互動過程，書寫成敘事文本，在研究時間著實是一大考驗。當然，複雜的教師生活世界要從田野資料再理解成課程文本，原本也是課程理論化的學派所強調的研究取向。基於對敘事探究知識產生的研究興趣，在田野文本轉為研究文本的過程中，我原來在批判取向敘事方法論的視野，也驅使我盡量使學校脈絡中的實踐者，過往的身分壓迫經驗得以再現，以凸顯其邊陲教師身分發聲的可能性。

在〈山中傳奇：一所郊區小型學校教師課程革新的敘事〉中，我將敘事作為方法論，以理解教師及學校課程領導者在課程革新的脈絡中，他們的課程實踐知識、課程領導觀，其學生來源因大學區與本地區文化資本差異所顯現於課程的不同學習經驗，如何影響山上教師們的課程決定經驗，一一透過我的理解而得以重現，這顯然是植基在Deweyan的敘事經驗論上。國科會第一年報告雖已發表在相關研討會上（莊明貞，2007），但該篇報告對引發敘事研究在撰寫風格上的論爭。基於此，思考本研究後續在敘事文本風格的撰寫與發表上，是否恃不同專業期刊要求而有彈性調整，因為質性研究社群對此一探究的知識生產與發表格式，在不同期刊與不同知識社群擁有一定的權力控制與規範，當然這個不同敘事風格的展現，有一個因素來自不同學群在方法論的認知有所差異，而這個議題早已浮現在層出不窮的國內教育研究領域運用敘事探究的學位論文中，這個敘事探究文本的眾聲喧嘩與轉化效度議題值得再繼續探討之。

致謝

本文為行政院國家科學委員會專案補助計畫（NSC94-2413-H-152-008）執行結果改寫而成，特此銘謝。並衷心感謝那些與我在山上國小渡過一年山中歲月的研究夥伴，及默默耕耘的山上國小教師團隊與義工家長，沒有您們的熱心參與及相互理解就沒有這份敘事文本。

參考文獻

- 朱麗娟（2003）。教師課程意識之自我探究歷程。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 江慧娟（2007）。女巫故鄉之旅：敘事課程實踐之自我探究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 何怡君（2003）。交織一片藍天：我與一位女校長投入課程改革的生命史研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳秀玲（2007）。跨越圍籬的旅程：國小女性教師性別意識覺醒與實踐之敘事探究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳慎慎（2002）。教師專業認同與終身學習：生命史敘說研究。國立臺灣師範大學社會教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 吳臻幸（2001）。我的班、我的故事：國小導師形塑班風歷程的敘說性研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李月霞（2002）。大華春秋：一所學校生命史研究。臺東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 李玉華（2002）。解開「生氣」的鎖鍊：一個小學女老師的探索、實踐之路。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 阮凱利（2002）。理論與實踐的辯證：國小教師實踐知識之敘說性研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 周梅雀（2003）。尋找心中的那朵玫瑰花：一趟教師課程意識的敘事探究之旅。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，臺北市。
- 林芳如（2005）。用行動發聲：我的課程實踐之旅。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林泰月（2003）。蝶變：一位國小教師課程自主實踐的敘事探究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 邱美菁（2001）。七色花的故事：一個女性教師生命角色轉換之處境探究。國立新竹師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪塘忻（2003）。喧嘩劇場：國小女性教師聲音之敘說性研究。國立臺北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。

- 洪夢華（2007）。我的課程之旅：一位國小教師課程自主實踐之敘事探究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立臺北教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 范揚焄（2002）。一位男性國小資深教師的生命故事。國立新竹師範學院輔導教學碩士論文，未出版，新竹市。
- 師瓊璐（2000）。橫越生命的長河：三位國小女性教師的生命史研究。國立臺東教育大學教育研究所碩士論文，未出版，臺東市。
- 柴成瑋（2005）。解構第四面牆：一位國小教師邁向轉化型知識分子之敘事探究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 張重文（2002）。一位不會跳舞的老師怎麼教跳舞：我的專業成長與課程發展歷程探究。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 張豐儒（2000）。女性代課教師的生命史研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 莊明貞（2001）。九年一貫課程實施初步成果及問題與因應策略。教育研究月刊，85，27-41。
- 莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程研究領域之發展。教育研究月刊，130，14-29。
- 莊明貞（2007，7月）。課程研究領域的敘事探究：一所學校課程革新的故事。論文發表於國立臺北教育大學課程與教學研究所主辦之「第九屆兩岸三地課程理論」研討會，臺北市。
- 陳佑任（2001）。他們的故事：三位國小男性教育人員的生命史研究。新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳淑芬（2004）。悠悠長河：一位國小教師生命教育課程實踐的生命敘說。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾慶臺（2002）。面面俱到？處處保留？：一個國小男性教師的自我敘說。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 黃燕萍（1999）。我是誰？：一個女準教師性別主體意識的啟蒙過程。國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 廖靜馥（2003）。國小教師自然科實務知識在教學創新中的展現：敘事探究取向。國立臺北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 齊宗豫（2001）。男性身分、自我探索與教育實踐：一位國小準校長的成長之路。國立新

- 竹師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 劉玲君（2004）。我的變與辯：一位國小女性代課老師追尋教師專業認同的生命敘說。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉華娟（1999）。成為一個老師：一個生手追尋教師意涵的歷程。國立東華大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 蔡瑞君（2002）。傾聽我們的聲音：三位國小教師的自我生涯歷程敘說分析。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 蕭又齊（2002）。我的意識醒覺：一個國小老師敘說社會事件融入社會科課程的故事。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 賴玫美（2005）。互為主體的影舞者：我與一位實習老師「師徒式學習」的生命敘說。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 謝佩珊（2003）。回首杏壇總是情：描繪一位即將退休的國小教師生命史。國立臺北師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 藍富金（2003）。落入與不昧：一位國小男老師的主體性探究。國立新竹師範學院課程與教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- Applebee, N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chuang, M. J. (2007). *Cultural Politics of Taiwan's Curriculum Reform: Seek for "Identity"*. Paper presented at American Association for the Advancement of Curriculum Studies 2007 Invited Symposium, April 6-8, University of Illinois-Chicago.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform curriculum inquiry, 28(2), 149-164.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2005). Interpreting school stories and stories of school: Deepening narrative understandings of school reform. *Journal of Educational Research and Development*, 1(1), 43-61.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1991). Narrative inquiry: Storied Experience. In E. Short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry*. Albany, NY: SUNY.
- Craig, C. (2001). The relationship between teachers' narrative knowledge, communities of knowing, and school reform: A case of "The monkey's paw". *Curriculum Inquiry*, 31(3), 303-331.
- Craig, C. J. (2004). The dragon in school backyards: The influence of mandated testing on school contexts and educators' narrative knowing. *Teachers College Record*, 106(6), 1229-1257.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. NY: Collier.
- Dezin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dorson, R. M. (1976). *Folklore and fakelore: Essays toward a discipline of folk studies*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Eisner, E. W. (1988). Seeing the forest and the trees: Preparation of curriculum scholars in research universities teaching. *Education*, 2(1), 87-90.
- Elbal-Luwisch, F. (2005). *Teachers' voices: Storytelling & Possibility*. Greenwich, Connecticut: Information Age Pub.
- Goodson, I. (1988). Teachers' life histories and studies of curriculum and schooling. In I. F. Goodson (Ed.), *The making of curriculum: Collected essays*. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Greene, M. (1994). Epistemology and educational research: The influence of recent approaches to knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 223-264.
- Hargreaves, A. (1994, April). *Dissonant voices: Teachers and the multiple realities of restructuring*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kleine, P. F., & Greene, B. A. (1993). Story telling: A rich history and a sordid past- a response to Berliner (1992). *Educational Psychologist*, 28(2), 185-190.
- Martin, J., & Sugarman, J. (1993). Beyond methodology: Two conceptions of relations between theory and research in research on teaching. *Educational Researcher*, 22(8), 17-24.
- Nespor, J., & Barylske, J. (1991). Narrative discourse and teacher knowledge. *American*

- Educational Research Journal*, 28(4), 805-823.
- Phillion, J., He, M. F., & Connelly, M. (Eds.). (2005). *Narrative & Experience in Multicultural Education*. (Issues in Curriculum Theory, Policy, and Research) Thousand Oaks, CA: Sage
- Pinar, W. F., & Grumet, M. (1981). Theory and practice and the reconceptualization of curriculum studies. In M. Lawn & L. Barton (Eds.), *Rethinking curriculum studies* (pp. 20-42). London: Croom Helm.
- Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative knowing and the human sciences. (Sunny Series in the Philosophy of the Social Sciences) NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 471-486.
- Riessman, K. C. (1993). *Narrative Analysis*. London: Sage.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry*. New York, NY: Teachers College.
- Salomon, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systematic approaches to educational research. *Educational Researcher*, 20, 10-18.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: Arts of eclectic. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Slattery, P. (2000). Postmodernism as challenge to dominant representations of curriculum. In J. Glanz & L. H. Behar (Eds.), *Paradigm debates in curriculum and supervision: Modern and postmodern perspectives* (pp. 132-151). London: Bergin & Garvey.
- Sutton-Smith, B. (1986). The development of fictional narrative performances. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 1-10.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd). A project of the American Educational Research Association. NY: MacMillan.