

再概念化教學—敘事取向

阮凱利

教學不只是應用學習理論或強調成就表現而已，更重要的是對人類複雜文化的習得與創造的過程；教師與學生應該是教學的主體，而非符應學術理論的客體。本文提出以「敘事」作為對教學進行再概念化的途徑，敘事像是一張地圖，指引我們看到教學裡的高山和深谷；敘事模式的思維，可以讓師生在教學的歷程中，繪製屬於自己的位置與網絡，建構對世界的看法；敘事的情感讓教學成爲一種生命的陪伴與呼喚。經由敘事，我們可以得到教學的新概念---是一種生命交遇、移情想像、政治理解與教育創造的教學。

關鍵字：敘事教學、學校實踐

作者現職桃園縣蚵間國小校長、國立台北教育大學課程與教學研究所博士生

壹、前言

教學是一個充滿挑戰、衝突、不確定和自相矛盾的過程。在教學脈絡中有著不同的個體需求，教師是如何看待這些成長的生命？又如何回應不同時空不同的問題呢？有没有人想過，教師其實是和兒童共同處於困境中，要去開啓和創造意義的人，這對師生來說都是一種自我探索的歷程。但在公共教育的體系中，我們卻很少聽到教師和學生的「聲音」，這兩位教學中真正的主體者，習慣以沈默的方式依照著別人的定義，選擇一些特定的符號，達到外在所給予的期望。但是，教師是否滿意自己的教學呢？學生是不是能體會到學習的真諦？這讓我開始省思：「教學是什麼呢？」

貳、教學是什麼呢？

一位在教育現場工作長達十一年的老師說：「我每天早上七點四十分就到學校看學生掃地，等到八點鐘的指針一到，開始進行教師晨會，從學生繳費、書法比賽報名、環境打掃、導護交接、到晚上的合唱練習……林林總總的事件聽了一大堆-----接著升旗，導師時間，點名、交代級務……，想要把昨晚看到的故事說給小朋友聽，可是第一節課的上課鈴聲響了。」

第二節的自然課我忘了帶參考資料，就憑記憶講，我說得口乾舌燥，學生聽得昏昏呆呆。到了下課，打算喝口水，家長又跑了，說不到兩三句，上課鐘又響起了！到了午餐時間，小朋友吃得笑咯咯的，我倒覺得有點累，好想眯個眼，鐘聲又響了---我覺得我的教學都是這樣忙進忙出，很急、很粗糙，有時想想，一天當中，總有些孩子你都不會跟他說到話……」

另外一位老師則表示：「通常學生喜歡的老師，學校、家長卻不見得接受及喜歡，『好老師』的定義是什麼？再者，老師口中的問題學生，眼中的學業低成就學生，有時表現卻出乎意料的好，『好學生』的標準又為何？我們教學的標準到底在哪裡？」（阮凱利，2002）

教學是什麼呢？對大部份的教師來說，教學生活似乎是由鐘聲安排的，時間在暗默中，掌握了教師的教學節奏與教學思考，教師沒有自主的時間。爲了確定可以完成預定的教學目標，師生強調在既定的軌道上運作；教師已習慣教學被分配，學生則被期許在成就上勝過他人，教與學都期待成果表現，將活動視爲測驗，爲避免失敗而給予酬賞或懲罰、非必要的監控、與過多的時間限制。教學好似一種競賽的目的，而「目標---內容---方法---評鑑」的模式，儼然是教師唯一可採用的教學計劃模式，對於學生的評價也大都以「對與錯」或一、兩個明確的答案來完成。在這樣的教學中，教師的創意，學生的想像力，長期以來都被忽略了。

一、來自裡面的觀點

在教學脈絡中，爲什麼有些教師會選擇維持標準，而有些會放棄？爲什麼有些教師會精疲力盡，而有些則是活力充沛？在目前學校組織架構中，教師每天必須在節奏緊湊、無法預測的教室情境中做出數以百計的立即性決定，加上教育政策的要求、課程設計的影響、教師評鑑的介入等等因素，都限制了教師實踐個人理想的空間，甚至也使得教師個人的生活變成一種『共通』的生活（例如，即使不喜歡，每個週三下午教師一定要去參加研習，這才是『認真』的老師。），讓教師彼此之間顯得中庸與疏離。就像有些教師在省思手札裡寫著：「每個星期一早晨，教師們總是會習慣的聚集在影印機旁，為這一週的教學工作做準備。當我在那兒而被問及我的週末生活時，我發現自己對於那些早已預知我的反應感到不舒服，因為他們認定我會回答『不是快樂早已遠離，就是不滿的情緒又回來了』。在這新的一週開始，我再一次感覺到學校文化是一種強迫而不是結合……我不知道如何說明---事實上，我試著讓我在教室之外所做的事情都有些道理---因為我只有一個生活，不是兩個；我無法在一個特定的時刻裡，扮演著不同的角色，在這一時刻是三年級的老師，下一個時刻是位游泳者、閱讀的人、家庭主婦。我的掙扎有一部

份是來自於「工作生活」與「真實生活」之間的差異，這種差異讓我體認到教師的工作幾乎是被他人定義的 (Richert, 2000)，也讓我我知道我們通常是選擇學校以外的立場來觀看自己的生活。」(Rebecca, 2002: 65)

「一個星期三上午，我和學生們在灑滿冬陽的柏油路上追逐著彼此的影子，這個時候的陽光正好拋落著我們身體的真實樣子，既不會拉得太長也不會短得可笑，學生們玩得起勁又吃力。回到教室時，六年級學生尼可說：『這些影子把我們身體外觀的細節都遺落了，只看到有釦子的粉紅色襯衫、藍色褲子、眼睛和不同樣子的頭髮。』尼可說的是一個未經分析的概述，但是他的確被一種無名的、不完全的自我存在概念所震驚，而我也被尼可所發現的這種事實本質裡的隱喻而感到覺醒。在公共教育的世界裡，教師和學生，大都是反映別人所定義中的一種影子，他們選擇特定的描述符號，忽略其他的，對形成影子的本質作詳盡的解釋，卻從來沒有真正看到影子的所有人——老師和學生。」(Nona, 2002: 87)

這兩位教師的札記中，深刻領悟到教學現場抹去她們的主體性，在靜默的文字裡，有著響亮的聲音。她告訴我們在很多科層系統所鋪設的體制性要求中，教師與學生成為教學的客體，日復一日在蛋格式的教室中，一遍又一遍熟悉別人建構的文化，卻難得看到自己真正的「樣子」，在教學中因為成就取向的要求，讓我們過分關注於「表現」的形式標準，而輕忽了教育應有的本質。

二、來自外界的觀點

教師因為教學本身的複雜性及外界關注的涉入，在工作上及角色向來都趨向以學術研究的眼光來定義，教師的教學生活實際上是由學校行政區的結構性能力所支配的，大多數教師都是沈默的僅守著團體裡一種平庸的例行程序和規則，習慣性的依著「套裝」的規範模式進行教學，即使偶有一些突破性的創造或行動，也因為缺乏足夠的支援而漸漸消失，長久

下來，教師沒有思考的空間與必要性，教師的主體性是附屬在他者所生產的知識型態上。在傳統實證主義的研究中，認為只有學者專家具備有足夠的知識與能力，可以建構理論與方法，可以評價誰是教學中的「專家教師」，其餘大多數的一般教師都是教學理論的奉行者 (Elbaz, 1983)。教師平日在教學中所獲得的經驗與知覺，只是一種經驗法則，缺乏構成知識及理論的條件。因此，在教育研究發展的歷史中，教師總是被認為是一種被研究的主體和研究的消費者，而非教育知識的生產者。就如 Somekh 所說的：「這類知識被認為只是個人專業成長的結果，是一種個人行動研究所產生出來的無價值東西——地方性的、私人的、不重要的。透過這種方式，在社會系統的權力運作下，實踐工作者的影響力和聲音就被中立化，並促進傳統學術研究者的霸權。」(引自 Zeichner & Noffke, 2001: 298)。

於是教師變成理論的附庸實踐者，不是一位主動實踐者。他們花了好多時間在符應學術理論，卻沒有能力為自己的理想辯證；在知識社群裡中，教師總是客體，總是執行者。

而外界人士會認為教師無法生產知識，大約有三個理由 (Zeichner & Noffke, 2001: 299)：第一，教師沒有受過適當的訓練，以致無法生產可讓人接受的結果；第二，從實證主義者的外在效度來看，教師的研究無法類推到其他地方；第三，知識研究工作對教師來說是困難的，因為他們沒有時間可以做這些事，而且還會使教師轉移教學工作的注意力。就因為在這樣的依賴理論斗篷下，教師失去了觀點的責任感及敏銳性，只是在控制與預測中形塑教學，說著別人所建構的話語。

就這樣，教學在內部缺乏信心，外部肯定不足的情境中進行著。

參、對教學進行再思考

一、什麼是教學呢？

學校裡最典型的說法不外乎就是以畢業

專論

條件、學習成就、教師備課、實施學生測驗、以及監視學生活動等方式來解釋。這些事務原本都很重要的，但為什麼卻無法引起教師的參與感與責任感呢？看看我們的教師對於目前所推行的課程改革或教學創新，大多表現出信心不足、印象淺薄或駐足旁觀的態度，其中有一個因素就在於這些改變是透過法令與行政來推展的，教師並未產生改變的意識；但是學校裡只靠政令資源和標準是無法運轉的，我們需要的是更明確的意義來指導我們教什麼、對誰教、怎麼教，而使得我們的教得更有效、少些疏離、且更有人性（Burner, 1996: 118）。但是對於這種議題，學術界缺乏足夠時間的討論，有時是以行政研討的方式、或以關注教師發展的方向呈現，或是邀請「專家」以外在的立場進入到特定的教學環境中。這對教師而言，比較像是一種介入而非協助，無法獲得教師的認同，給予教師實際的幫助。因而我期待的是一種能對教師工作重新定義的途徑，是以絕對的、簡明的、直接的方式（simply），對教師工作進行思考、反省、評價與修正，而不是在有條件的環境中（provided）對教學進行再概念化。我們要進入學校真正的生活中，去面對問題；去理解「教室之內」、「學校之內」的人事物，而不是遠遠的遙控著我們所關心的對象而已。換言之，我們對教學的關心是「走出實驗室，踏入教室之中」了。

二、教學要做什麼？

要為教師與學生找到學習與生活實踐的鏡子。我們該關心的是教學該放在哪裡？它的目的是為了要發現「一個最好的教育實踐規律、系統、體系」，用以控制課程和教學？或者——教學是用來闡明人類學習過程中的複雜性，以豐富教師自己的思考和實踐，同時也賦予師生想像能力，得以透過許多鏡子看見自己的教與學——為學習而學習。因此我們需要在教學環境裡呈現一種「意識提昇」的反思，讓他們自己對所持有的庶民心理學假定加以明確地思考，使教師（及學生們）能擺脫默會知識的陰影（Burner, 1996: 47）。教師要作為一

個實踐的反省者、文化工作者，要覺知對社會的責任，道德的責任，因此教師要經常思考學習與知識的本質，提供多樣的學習機會讓學生有能力發展他們的知識，而不是接受訊息的等待者。拋開成就標準，教學最大的希望是提供學生機會，讓他們在學習中是個有能力的主控者，運用批判思考技能、直覺力、探究、與他者的溝通，不斷的評估與擴展他們對世界及自己居所的理解。這樣的教學/學習是才是生存並且對生活負責的核心。就如一位職前教師所說的：「國小教育的目標如何定位？是設定在『知識學習的成就上』抑或是『獲得知識的過程與方法，以及對知識的態度』？有專業素養的老師或許認定後者才是對的，但是個人人文知識雖發達，卻又能有多少人能用學來的人文知識去調整自己的生活態度？培養對人和對自己的態度？如果無法改變，帶給學生的充其量只是知識而非智慧。」（阮凱利，2002）

教學中最令人執著的是一種人文的陪伴與呼喚，這種呼喚讓教師知道自己的專業生活與方向，讓教師回應學生與真理的呼喚。在複雜多變、需求多樣、外來限制、以及非預期性事件的教學情境中，要激盪教師對教學觀的省思，就需要激發這種呼喚的動能。Fischer 和 Zeichner（1997）在教育研究中發現，教師會投入實踐研究的工作，需要伴隨一些激發的原因，而這些原因我認為就是教師對教學進行再概念化的動能，也是不斷呼喚他們在教學工作求進步的理由：

1. 有興趣想知道學生的學習。
2. 想要嘗試一些新的東西，或進行課程創新。
3. 想要改變自己的教學/想要改變實踐工作。
4. 想和自己的工作有所連結或產生意義。
5. 想對自己的實踐工作有更多的理解。
6. 想要促進平等。
7. 想改變實踐工作的社會環境。

（引自 Zeichner & Noffke, 2001: 306）

能激勵教師改變的動能，當然不只這些，要緊的是教師想在學校實踐/教學中尋求改變時，就可能發生教學的新方向，今日我們對教學的思考，已經從傳統的預測，歷經實踐而邁向理解的途徑，現在更要緊的是尋求到一條更豐富、更生動、更具有人文氣息的道路，讓教學可以看得清、看得遠。因此，Bruner (1996) 與 Gudmundsdottir (2001) 對敘事的見解，在我心中產生了的迴響，激勵我在這篇文章裡嘗試探究一個方法，讓學校師生在教學/學習中找到自己，讓教師在教學實踐中發出自己的聲音，對教學有不同的概念。Bruner 與 Gudmundsdottir 都認為傳統的「教學」太聚焦於教師的活動，教學其實是一種「學校實踐」，包括的不只是教師做什麼，也包含學生在學校實踐中所習得的經驗，而敘事可以讓我們把這些問題掌握得更好。他們將「敘事」建立在心理學傳統的文化---歷史行動理論 (CHAT) 上，在這個傳統中，敘事被視為是一種思考的模式，一種知識的「文化工具箱」(cultural toolkit) 的表達，更是我們文化中最重要、最複雜的意義創造工具。

Bruner (1996: 39) 認為在許多民主文化中，(學校) 都太過專注在『表現』的形式標準，與科層體制所設置的要求，而忽略了屬於教育的原有面相；教育不僅僅是一種良好管理訊息過程的技術，也不只是把『學習理論』應用在教室內或使用學科中心的『成就測驗』結果。教育是一個追求適合其中成員需求的文化，並讓成員的認知方式合適文化的要求。而 Gudmundsdottir (2001: 227) 則提出敘事是捕捉學校實踐的中介行動 (mediated activity)。在學校裡充滿各種社會活動所帶來的意義，這些意義不僅是個人的經驗，也是文化的經歷，因此學校實踐是我們文化中最重要且最複雜的中介系統之一，Gudmundsdottir 以敘事做為探究學校實踐的方法，理解學校脈絡中人們在做什麼、說什麼、想什麼。而我則認為經由敘事思維可以產生教學新途徑—敘事教學。

肆、敘事何以可能

敘事的歷史幾乎與人類的歷史一樣久遠，尤其在文學領域上，敘事其實已有一段悠久的歲月，其主要知識來源是文學理論。在西方 Socrates 詰問式的辯證就是一種敘事形式，而運用得最好的敘事是出現在 Freud 的解夢分析，一種意識上的引導，讓人們說出其實早已潛存的意念；在中國文學上敘事體的作品可包含神話、史詩故事、與傳記文學等，如古籍《莊子秋水篇》中莊子與惠施對『安知魚樂？』的論辯，就是一段膾炙人口的敘事。後來受到二次大戰之後物質科學的影響，敘事沈寂了好一陣子，現在因為「詮釋轉向」的改變，敘事再度活躍起來。

一、敘事與知識論

Bruner(1996: 39)主張人類組織與管理他們對於世界的知識(特別是立即的、當下的經驗)有兩種方式：邏輯科學思考與敘事思考 (logic-scientific thinking and narrative thinking)，邏輯科學是處理物理性的「事物」，而敘事思考則是處理人與情境。這兩種思考形式都根植於人類的基因裡，或它們也都在語言的本質中各有明述，但在不同的文化中，這兩種思維又有各種表現模式。以往人類慣用科學思考來驗證世界的真偽，理解世界的知識，明白的指出事件的典律，而把一些敘事藝術---如歌曲、戲劇、故事等---當作是「休閒的」、「裝飾的」；但為什麼讓我們印象深刻、感動不已、不絕於耳的卻往往是一齣戲、一個故事或一首戲曲？想想看中國的梁祝故事，佔據了多少人的心靈。所以，這就不只是它們的「內容」而已，而是在敘事時所用的巧思 (Bruner, 1996: 40)，亦即是人與情境的一種認識的表現藝術。

敘事思考與科學思考的目的都是為了建立事實之間的因果關係，兩者都試圖去組織人們經驗並賦予意義，解釋並解決問題；不同的是兩者思考模式所產生的結果----即故事與原則是不同的。科學思考所產生的理論是一種原則或規律，這些原則是普遍的，脫離情境的，

專論

抽象的，只有經由更正式的科學活動才可試驗它；而敘事思考所產生的故事，是與情境結合的、具體的、可經由一般的個人檢驗即可驗證。一個是親近知識，直覺的感思與體證的理解；另一個是親近人類，互為主體的客觀默會知識¹。

敘事與科學思考最大的不同或許在於「心智」(mind)，科學努力要排除歧義與不確定，對同一現象而不同理論的陳述感到極度不滿；對照之下，我們生活中對社會真實的推理本來就存在著許多的矛盾現象，但我們仍然相安無事，同樣的；當我們要向他人表現自己時，我們也都自然地應用敘事的形式，並藉以了解在自然與人類科學中的論述形式本身是有秩序的。就如同 Kenneth Knoespel (1991) 所認為的，敘事理論讓我們思考所有以故事形式呈現的論述 (引自 Gough: 2004)。當我們要述明一些事理，就要先抓住正確的敘事法，這樣很難理解的事都可以容易說出來。敘事所說的「事情」比其他的說法更正確或更可接受，不僅是因為它根植在更多的實在性，而且也因為它有更好的脈絡關聯，或是在修辭上更、「不偏不倚」(fair-minded)² (Bruner, 1996: 91)，可以讓人產生較佳的自覺性理解。

二、敘事與教育

敘事運用於社會科學中的第一部方法論導向書籍，是源自於治療學領域，即 Polkinghorne (1988) 的《Narrative Knowing and the Human Sciences》；因為如此，在心理學諮商方面就大量的運用了敘事治療，幫助個案說出自己的「故事」。而將敘事運用於學校實踐也

不是新的領域，早在十八及十九世紀初期，Schleiermacher 和 Dilthey 就已開始。當時在歐洲的中部及北部大量盛行著有關學校實踐的敘事討論，參加的人不只是教師，還有牧師、農人、小說家和詩人。教師敘述他們的經歷，急切地想告訴別人他們的經驗，在這些作品中，幾乎都一再的包含規範和道德的啓示 (Gudmundsdottir, 2001: 228)。到了 1850 年前後，北歐及北美洲成立師範學院，誕生了教育人員的職業，但為了讓教育合法化成爲一種「學術的學科」，教育研究人員必須使自己和現場教師的敘事實踐保持距離，導致教師的聲音在官方的論述中幾乎是沈默的，但還是有許多教師持續地以手札、短文、論文、或口述寫下他們的經驗，並在教師同儕之間流傳及受到肯定。例如其中一位實踐者 Schaffel 就說：「沒有學習就沒有成長，沒有成長就沒有改變。對學生和對教師來說，這些道理是一樣的。我現在把自己當成是個催化者，而不是知識的提倡者。我比以前還要用一種更整全及發展性的觀點來看學生。我也比較能意識到所謂的『過程』，並把結果看成是不同的向度和因素所同共造成的。我現在已經和以前不太一樣了。」 (Zeichner & Noffke, 2001: 314)

這些從敘事中找到力量，往往都比傳統的教師發展訓練課程更具生機。

等到七 0 年代時，美國再概念化學者 Pinar (1975) 採用課程 curriculum 的拉丁字根 currere 的積極意涵，認爲自傳是一種課程探究的方法。這種帶有自傳意味的課程，企圖揭露我們 (集體與個體) 教育經驗的歷史與希望的故事

¹ 在主體的範疇內並非沒有客觀性，只是這種客觀性不是科學方法所強調的客觀性，而是一種「人同此心，心同此理」的默會交通。譬如一位教師描述他班級經營的情境、過程與感受，這些特殊性是他的，不是我們的。但是當他的描述越具體時，卻能引起我們的共鳴，因爲人類具有神入具體生活脈絡的直覺感思力，這種「格物致知」的「知」具有一種互為主體的客觀性。

² 宋文里的中譯本將「fair-minded」譯爲平心靜氣，我認爲敘事是強調脈絡關聯性的，如何在事實的基礎上不偏不倚的說出，是敘事者要學習的重要技能，也是正確敘事的元素之一。

，並顯示這些故事的詮釋，是如何影響課程思想與行動。再概念化學者認為課程是一種我們告訴孩童關於我們的過去、現在、與未來的所有故事，課程探究要求如同觀察一般的詮釋行動……如果課程的設計與分析是逃離了那些我們所擁有的習慣性印記的教育經驗，那麼我們必須致力於有可能恢復我們自己歷史的批判性反思，並且經由記憶與詮釋的行動超越他們（Pinar，1995）。於是，研究課程的問題，在於我們自己就是課程，這種觀點使得教育與教育研究轉變成是個人與社會故事的建構與再建構，敘事的研究由此更遍及在教師的教學生活史，敘事引導教師的聲音被聽見，成為他們自己實踐故事的共同合作者，以清晰的語言，告訴別人有關他們的故事。是以，敘事模仿生活/生命，生命/生活模仿敘事（Gough，2004）。

而敘事性教學在直到八十年代後才重受到重視。Noddings 等人在九〇年代正式主編了建立在敘事之上的教學理論。美國九六年的教育哲學年會主席論文也是探討說故事在道德上的價值（引自簡成熙，民 88）。繼 J. R. Martin 與 Noddings 在八〇年代提出其觀點之後，許多女性主義的學者也開始從各種文體中建構以女性為主體的教育或教學理論。如學者 S. Land 從《Betsey Brown》的敘事中，解構了分析派學者對「教學」的分析，從故事中的女主角的人際網絡中所衍生的種種問題切入，並嘲諷六〇年代所謂的教學「標準分析」(standard sense) 根本無法處理學校真實生活中的師生關係，Land 特別強調人與人相處中涉及的情感應是教學的重點。敘事的教學直指生命與生命之間的交遇。

經由上面的敘述，我們可以看出，無論在理論研究或實踐上，敘事性的探究模式與教學，正逐漸發揮其影響力，「敘事的年代」似乎已到來……。

三、敘事與學習

「敘事是人們組織自己的經驗，進入一連

串意味深長的事件時空中最初始的途徑。敘事是一種兼具推理與詮釋的模式，人們可以『理解』這世界的敘事，人們也可以『說出』關於這世界的敘事。」（引自 Berger，1997）

人們為什麼敘事？因為經驗（Clandinin & Connelly，2000：50）。Dewey 在他的經驗理論中鼓勵我們要『超越黑盒子』（beyond the black box）—即超越經驗不可還原的觀念。敘事回歸到社會科學及心理學研究的本質，強調探索個人經驗的意義及理解，以促使自我行為的自覺，發展自己的洞察力，展現相對的立場和新視框，而獲得新知識。敘事是再述經驗的一種自然性方法，這種自然性（naturalness）是在日常生活中運用敘事思考的成功表徵（index）。因為我們生活在群體中，我們需要一種理解他人行動的方法，這種對行動的認知分析是發生在社會情境的，構成敘事的類型與關係是對這種社會行動分析與再現的精華，是解釋日常生活經驗最有用的方法。

Bettelheim（1976）在談起說故事對孩子的影響時也曾表示：「那些童話故事幫助孩子們解決了心理上的一些疑惑，它佔據了孩子的心靈，為孩子的自我帶來意義……在為孩子們舒緩一些有形或無形的壓力同時，也讓孩子們表現出令人滿意的自我和超我。」。Bettelheim 認為兒童可以從神話故事中學習。延伸他的說法—「我們從敘事學習」。敘事思維和感情勾繪出置身的脈絡，幫助我們建立一個對於世界的版本，在我們的心理上為自己構思一個位置，在世界中尋得一個位置-----建立一個家庭、工作、伙伴、朋友的網絡，而這就是想像力最終極的運用（Bruner，1996：41）。我們必須對所知有感覺，必須知道這是我們所屬的文化，敘事讓我們透過故事的方式激勵想像力，以想像力面對文化的遷移，帶向一個由可能性構成的世界，用敘事建構一個新世界，這也是小說創造為什麼都與現實情況有所相似，為什麼可以撫慰人們的心靈的原因。當我們可以因閱讀小說而開始沈思周遭事物時，我們就有了敘事的想像力，與置身的文化脈絡有了更好的

專論

連結。人類在敘事模式中建構認同，在文化中找到它的位置，學校必須培植這種模式，讓教師與學生都能理解敘事的巧思，體會它用法、閱讀它、並創造它。

有很多人都認為，敘事是由文化所提供的，沒有人明確地把它教給我們，我們也沒有仔細學過，但好像它們一直是我們的，我們無意識且不費力的接手。但仔細想過之後，就知道它並不符合事實（Burner, 1996: 40）。敘事的力量與功能是根植於產生故事的認知系統。敘事包含著好幾個訊息類型（如主角人物、情境、結果）及他們之間的關係類型（如時間的、動機的），敘事思考在情境和故事概要之間創造了一個吻合性、一致性（a fit），也就是從經驗中產生了故事，是一種啓發的過程，它需要一些技術、判斷與經驗。一個成功的敘事，是故事的結果與事件的發生（如何與為什麼）有著一致性與可信性。故事是經由建構一種因果關係，詮釋與再詮釋事件的方法，它統合了已知事件以及與詮釋相關的未知，在這樣的觀點裡，敘事跟其他的理解行動與認知心理學所研究的問題解決法是相似的。譬如我們總要知道時下某些青少年的用語類型，在某些情況中它會有所轉變，或在某些社會脈絡中它會發展出不同的文化，這樣才能把關於青少年的事情說得可信，也因為這個原因，讓有些人就是比其他人更有這種本事。何況經驗也不會自動地轉變成敘事的形式，而是因為我們對經驗的反思形成了故事，這些故事是我們描述、解釋與理解我們的經驗，所以，敘事思考是一種因果思考的類型，是認知學習的結果。就如同 Burner（1996: 120）所說的，孩子的心智不會像潮水一樣自然地漲至抽象的更高階層，我們需要在每一個敘事所在的階段，加深加廣它的力量，敘事是需要學習的。

伍、敘事教學

運用在教學上，敘事是文化建築的中介活動（Gudmundsdottir, 2001），是師生學習的歷程記錄，還是通往世界的橋樑。敘事可以讓語言更容易進入思考，孩子們學習講述各種敘

事，代表著他們的精熟語言，這種語言和思考之間的連結，使得敘事成為文化中創造意義的第一個工具，也是人們試圖整理自己的社會經驗的方法。孩子經由參與各種社會事件的經驗，明白那些意義文化是附加在不同事件上的（引自 Gudmundsdottir, 2001: 231）。漸漸地，他們了解到有些事是禁忌的，有些是受歡迎的，這麼一來，大人和小孩都發現自己是跟其他人共同處在一個文化詮釋的，充滿意義的世界，而非神秘的內在心靈事件。再經由多年的文化參與活動，人們慢慢地發展出不同的認知、理解和看待世界實體的方式，這種認知即為思考的敘事模式，它給予人們敘事工具去解釋他們的社會經驗，並告訴別人有關這些經驗。如此一來，敘事不僅是社會行動而且是一種深層的社會化形式。透過文字的表達與閱讀，人們得以看別人的世界，也可以找到自己的共鳴，更重要的是加強自我內在認可方式。

敘事的實踐/書寫是將教室與學校情境當做舞台，以描繪出事件的立即性意義。Harding 在論及科學與藝術時曾經表示，敘事方法可以豐富課程探究和教育研究當中的實際讀、寫，因為敘事不是像科學研究那樣去「努力發現新的或是陳舊的事實，而是藉由意義的描述來使學科或藝術可以發展、測試及更新」（引自 Gough, 1998）。敘事有一部份的力量就在於停止這一連串夠長的混亂行動後，給予理論化。Richert（2000）在《The Narrative as experience text: Writing themselves back in》這本書中亦指出，敘事是教師書寫自己，讓自己再回到教學文本的方式，她認為經由這種「文本」的創作行動，教師進入他們所描述的情境中，就算不是很精確，也是一種觀察/作者的表現，這對教師而言就是一種批判性的學習機會。

在課堂上，學生與教師的主要互動關聯就從文字的認讀開始，教師潛在的權威其實是由讀寫建立的，不需要一再的宣稱。教師的讀寫作品可以對教學產生不同的建構，在讀寫的過程中即已傳遞『什麼知識最有價值？』、『誰值得學習？』這樣的訊息；學生理解這些讀寫作

品就代表著他們的閱讀素養，逐漸的，也是在閱讀他們的歷史，這些基本閱讀可以讓學生再一次檢視及認清影響他們閱讀的關係、價值、以及衝突的多元複雜社會。這些所形成的社會歷程將帶領學生面對他們的文化主體性。所以敘事能力的呈現是包括文化理解能力及對文化符號、技巧的操控態度。巴西學者 Paulo Freire 認為擁有識字能力就擁有所隱含的社會權力與社會評價，就是這一種敘事的力量。

對小孩和大人而言，敘事也是生活中一種講述經驗和實際解決問題的方式-----創造經驗以外的一種合理次序（Gudmundsdottir，2001:231）。例如，在 Gudmundsdottir(1988/1991)的研究中就發現有兩位 Californian 的中學教師在面對劣質的歷史教科書，支離破碎、矛盾的課程要求，消極又不守規矩的學生時，兩人發展了好幾個敘事結構的歷史故事，進行教學；幾年後，他們發現對敘事的課程設計很有感覺，也改變了自己的教學，師生都有收穫。他們這麼做是把敘事當做器具使用，去解決問題、去預測未來。因此，敘事是教師的教學途徑。

教學也要成爲一種對弱小靈魂的陪伴。Ayers 在研究學生聲音時指出，生活歷史永遠是合作的、協調的、與共同建構的，他認爲我們缺少從內部理解情境（引自 Pinar，1998）。他所指的內部就是兒童的觀點，因此他提議應該與兒童共同工作，以他們表現的方式傳達他們的生活。這使得教學運用兒童的存在經驗，聽到他們的聲音，建構一個理解的情境。在教學中如果教師可以「移情」的去參與學生的感覺，以愛探究「人際推理」，讓師生明白我們都是世界的旅者，在某些時刻中，我們會交遇、會協商，而在某些時刻其實我們也會疏離、會遺忘；但文字和語言會讓我們產生連結，產生關係，會讓我們有更清楚的判斷與思維。所以，教師要解除現在所帶的面具，去了解自己的意識位置，反省自己的傲慢認知，對學生展開理解，不但想像學生的「位置」，更要體會、參與學生的感覺。教師不再以普遍、

盛行的觀念強行加諸於學生身上，教學不是會認字就行，終極的關懷應該是傳達、表述個人主體性與社會做聯結，這才是教學所要追求的。

一、教學再概念化

敘事教學讓我們有機會檢視習以爲常的教學慣性，並幫助教師做更好的專業發展。敘事取向的途徑適合完成這項工作，因爲它的基本假設是，教室知識是文化建構的。基於上面的討論，教學可以更清晰地呈現出下列幾項概念：

(一)教學是建立在關懷倫理上的一種道德行動

因爲教學是人類生命的交遇，它必須是一種道德的專業，教師需要在關懷倫理中建立他們的行動，並思考他們工作中道德/倫理的意涵。

(二)教學是一種移情作用(empathic)

因爲移情有著複雜的溝通、道德及文化意涵，它也影響人們看待自己與他人的關係（Salvio，1994）。在移情中教師要「參與」學生的感覺，想像學生的位置，讓教學成爲學生創造、發展能力、以及進入世界的源頭。

(三)教學是一個啓發的過程

因爲敘事思考是理解他人行動以及自己與他人之間關係的最佳方法，有時是主動的合作，有時是被動要求的；敘事是開放的、建構的，並包括著許多的不確定。

(四)教學是想像的行動

因爲教學給予師生文化的涵養，教師與學生在持續的敘事探究中，省思自己的信念、理解他人的立場，用一種前所未有的聲音，引領人們建構未來的可能性，教室成爲一個多種聲音的發源場域，這是一種創造的教育學。

(五)教學是政治的行動

因為教育有力量為所有的學生提供參與民主社會的途徑，它被定義為一種政治活動。在敘事中教師要考量他們自己的信念與行動，在社會正義與公平之間的關聯；教學必須在制度中質疑權力，在歷史進程中用一個自我的語言去思考，不是以前人留下的語言來建構自己。

陸、簡單的開始，為敘事教學

一、親密自己，靠近學生

如同 Miller (1998) 所說的，敘事是試圖去「接觸人們的心和靈，…是一種活生生的生命接觸」，應用在教學上，它要被視為一種關係連結、一種私密、溫暖、深沈的接觸，使得教師與學生在敘事中開始自己的教學/學習生命，彼此共同閱讀世界的文本，教師也在教學中面對自己與學生之間的差異、衝突、困惑與喜樂。教學是「為他人，為自己」，教師要真確地「看到」每一個學生的樣子，「聽到」每一位學生的聲音。

二、做好聲音聯結

當人們開始「運用」敘事，就顯現了人們的主體性，因為人們開始說出自己的聲音。Britzman 說：「聲音是存在於個人之內的意義，促使個人參與共同體的活動…發出聲音始於一個人試圖將意義傳遞給其他人…代表自己的話語，感到別人聽見自己的聲音，都是這過程的一部份…聲音指向關係：個體與自己的經驗意義的關係，從而與語言發生關係、與他人發生關係。」(引自 Connelly & Clandinin, 2000)。

有了聲音，就會有個人的位置。聲音是知識與情境的一種反射，在敘事中人們開始組織及維持自我形象 (self-image)，以在實踐情境中體認自我的存在，並尊重他人的聲音。師生之間的教學就是聲音的交遇。正如 Meath-Lang 所說的，要成為真正的教師，我們必須考察、

表達、留意，並且不斷地澄清我們自己的聲音 (引自 Pinar, 1998)。Giroux (1988) 亦強調聲音是自我表現和社會表現的形式，是產生意義、經驗和歷史的結構。經由聲音我們可以了解教師如何建構自己，如何使自己成為生命的掌握者和創造者。對學校裡的教師與學生們而言，聲音是一種權力關係的界定；是一個有力的工具，用以呈現自我，並為自己的行動積極定義 (阮凱利, 2002)。

敘事理解之中的現實會引導我們去尋找那個聲音。

三、從書寫自己開始

書寫，是一種發現的方法，是探查我們跟世界的一條路徑。當我們將書寫視為方法，我們經驗了「語言的使用」、以及如何用「言辭表達世界」。之後，我們「改寫」這世界，擦去電腦螢幕上的文字、核對詞典、挪移一些段落，一遍又一遍，這個被「文字所描述的世界」，從來不能精準地、完全地捕捉這個我們所熟知的世界，然而我們仍執著堅持的這麼做，因為我們將書寫視為探究方法的一種榮譽，鼓勵人們嘗試，並確認它是語言意義的象徵 (Gough, 2004)。

書寫自己不必要聯想到「自傳」或「傳記」，而是再概念化自己是位學習者，當成是一種『讀寫檔案』(literacy portfolio) 的建立。教師的讀寫檔案是來自於言語與教師日常任職工作的讀寫素養。這些檔案是蒐集教師於學校內外生活的經驗，這些讀寫作品就像是一種符號象徵，提供許多社會經驗與道德評價，把讀寫作品變成強而有力的媒介，讓老師可以批判性的面對他們經由讀寫能力所建立起的社會關係。老師們的讀寫素養是在一個歷史的、政治的和認識論的情境中形成的，並非價值中立的行動，而且也和文化互相連結，反映著我們生活的觀點。讀寫素養不僅僅只是一種社會行動，而且是一種深層的社會化形式 (Salvio, 1998)。

在敘事書寫中，教師領悟到自己的經驗，再一次增加知識的力量，敘事書寫的結果，不斷地在個人與團體、過去與未來、真實與可能之間，發現一些改良的形式，參與文化的轉變；在讀寫檔案中，教師與學生一起尋找他們自己的聲音，一同並肩齊進。在路上，根據這些文本所呈現的，師生都可以發現更好的控制、複雜的結構化和真正的流利出現了（引自 Pinar, 1995），教學就此有了新的理解。

柒、結論：一個邀請

我深信敘事教學不但可以提供呈現教師的「樣子」、知識和期望的機會，而且也提供

改變和發展知識的方法與激勵。敘事讓教師開始覺知自己的知識，讓教師參與在有意義的行動中，對自己的教學工作有著新的認知；換言之，敘事要成為教室實踐的新技能與新方法，敘事教學可以幫助教師建構及再建構他們「個人實踐知識」，對教學進行再概念化思考。希望教師不是理論的附庸者，而是一位有主體思考的實踐者。在這裡，邀請教育人員從「敘事」這樣一個與人類活動親近的方法，探究教育的蘊義。期待我們再也不是一次只聽一種聲音，只以成人的權威遠遠地望著學生的後腦勺；我們要提供問題而不是給予答案，我們不再為了鐘聲、表格和點頭認同自己。

參考文獻

- 宋文里譯（2001）。**教育的文化**（The culture of education）。台北：遠流出版公司。
- 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**。國立台北師範學院碩士論文。未出版。
- 歐用生（2004）。**課程領導：議題與展望**。台北：高等教育出版社。
- Akin, R. (2002). Out of despair : reconceptualizing teaching through narrative practice. In Nona Lyons and Vicki Kubler LaBoskey(ed.). *Narrative inquiry in practice : Advancing the knowledge of teaching*. N. Y. : Teacher College Press.
- Berger A. A.(1997). *Narrative in popular culture media and everyday life*. London : SAGE Publication.
- Bettelheim, B.(1976).*The uses of enchantment :The meaning and importance of fairy tales*. New York : Knopf.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London : Harvard University press.
- Connelly, F.M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

專論

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. N. Y. : Collier Books.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking : A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals : Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts : Bergin & Garvey.
- Gough, N. (1998). Reflection and diffraction : Functions of fiction in curriculum inquiry. In William, Pinar (Eds.). *Curriculum toward new Identities*. Y. N. : Grand Publishing, Inc.
- Gough, N. (2004). *Narrative and educational inquiry*. 2004/12/14 台北演講稿。
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4th Ed.). Washington : AERA.
- Lyons, N. (2002). The personal self in public story: The portfolio presentation narrative. In Nona Lyons and Vicki Kubler LaBoskey (Ed.). *Narrative inquiry in practice : Advancing the knowledge of teaching*. N. Y. : Teacher College Press.
- Miller, J. L. (1998). Biography, education, and question of the private voice. In C. Kride (Ed.). *Writing education biography : Exploration in qualitative research* (pp.225-234). N. Y. : Garland.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human science*. N.Y. : State University of New York Press.
- Richert, A. E. (2000). *The narrative as an experience text : Writing themselves back in*. N. Y. : Paper presented at the meeting of AERE.
- Pinar, W. F. (Eds.). (1995). *Understanding curriculum : An introduction to the study of history and contemporary curriculum discourses*. N.Y. : Peter Lang Publishing, Inc.
- Pinar, W. F. (Eds.). (1998). *Curriculum toward new identities*. N.Y. : Grand Publishing, Inc.
- Salvio, P. M. (1998). On using the literacy portfolio to prepare teachers for willful world traveling. In William, Pinar (Eds.). *Curriculum toward new Identities*. N.Y. : Grand Publishing, Inc.
- Witherell, C. & Noddings, N. (Ed.). (1991). *Stories lives tell : narrative and dialogue in education*. N. Y. : Teachers College Press.
- Zeichner, K. Z., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4th Ed.). Washington: AERA.

Re-conceptualizing Teaching Methods —A Narrative Approach

Kai-Li Ruan

In the world of public schooling we rarely hear the voices of the most essential players: students and teachers. They are often mere shadows, as other people define their roles for them, describe them and make what amounts to very definitive interpretations about their natures without actually having seen the students or teachers who cast those shadows.

In many schools we are preoccupied with the formal criteria of “performance” and with the bureaucratic demands of education as an institution. In doing so, we have neglected the personal side of education. “Teaching experts” come from outside, and it is now time to re-think, reflect, evaluate, and modify our work.

Metaphorically speaking, narrative should be viewed as a map, which allows one to see the layout of the terrain from above, so that mountains can be seen as bounded rather than insurmountable obstacles, and valleys can be seen as finite rather than as inescapable chasms. It is certainly true that numerous and various landscapes of teaching have come into much clearer view through the assistance of a narrative strategy.

The mode of narrative thinking and feeling helps children and teachers create a new vision of the world, a world, with which they are intimately connected. Education is not simply a technical matter of information process managing, nor one of using “learning theories” or the “subject achievement testing”. It is a complex pursuit of linking a culture to its society.

Through narrative we get a new concept in teaching practice.

Keywords: Narrative teaching · school practice

Principal, Ke-Jian Elementary School, Taoyuan County

專論