

# 敘事體在學前幼兒發展中之功能探討

林麗卿

幼兒教育學系

## 摘 要

敘說故事是人類非常基本的共通經驗。我們日常的對談中，無論成人或幼兒，皆往往藉由彼此傳輸生活中的小故事來互通訊息、溝通協商或建立共識。美國著名的心理學家 Jerome Bruner (1990) 在其探討人類行為之意義的專書中即指出，幼兒具有透過敘事體 (narratives) 之敘說來理解其外在世界之能力；而此能力之形成，不但是幼兒心智發展之重要成就，同時也有助於維繫其社會世界之穩定性。敘事體對幼兒整體之發展具有不容忽視的重要性。

本研究旨在探討幼兒敘事體在幼兒發展與學習中扮演的功能。筆者提出下列兩項待答問題：

1. 幼稚園中幼兒在何種情境下使用敘事體？
2. 敘事體之使用在幼兒發展及學習中具有何種功能？

本研究為一詮釋性研究，以一個幼稚園中班為研究場景，並擇定三位目標幼兒。採用觀察和晤談為主要資料收集方式。

研究中發現幼兒敘事體出現之情境具有下列共通性：1. 教師主導性較低時，2. 幼兒的互動性較高時，3. 情境中有較豐富的刺激時，4. 幼兒的敘事體被延伸時。而敘事體之使用與幼兒認知及社會性發展均具有密切的相關性。筆者根據研究發現提出實務及研究方面之六項建議。

關鍵字：敘事體、幼兒教育、幼兒發展、幼兒語言發展

---

本文為筆者國科會專案研究『學前幼兒使用敘事體之經驗研究』（專案編號 NSC86-2413-H-134-005）之部分內容，意者請參考本研究國科會報告。



# 敘事體在學前幼兒發展中之功能探討

## 壹、敘事體細說從頭

自1970年以來，敘事體（narrative）在許多不同的學術領域逐漸受到重視。除了文學創作及批評學者不斷加以鑽研之外，人類學家（Millier & Sperry, 1988）、社會語言學家（Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977；Potter & Wetherell, 1987）、語言心理學家（Levy, 1989；Sutton-Smith, 1986）、認知發展學家（Bruner, 1987, 1990；Dunn, 1989；Robinson & Hawpe, 1986）和心理分析及治療學者（McAdams, 1988；Sarbin, 1986）等，均投注可觀的心力去探索敘事體與人類經驗的關係。敘事體之跨領域的重要性不言可喻，而其與幼兒發展之關係也成爲許多歐美學者研究之焦點。

有關敘事體之研究，打開了認識幼兒發展的新視窗。許多學者指出敘事體的使用與幼兒理解其個人及外界的世界現象，有密切的關聯（Bruner, 1990；Dunn, 1988；Nelson, 1989）。由於皮亞傑（Piaget）認知學派之影響，學齡前幼兒常被視爲尚未發展出思維運算之概念性智力，並表現出強烈的自我中心特質（陳軾眉，民84；Gelman & Baillargeon, 1983）。因此，幼兒對各種現象之理解及反應方式與成人所理解者不同時，往往被解釋爲尚未發展出正確的因果概念或未能跳脫自我觀點（李丹，民83；Bruner, 1987）。換言之，皮亞傑及其後繼者對幼兒認知發展及智力之界定，純粹著眼於幼兒個人內在數理邏輯運思結構之改變。然而，近年來許多研究發現這樣的理論架構忽略了幼兒在其熟悉的情境中，往往展現相當複雜且頗爲真確的瞭解（Bruner & Lucariello, 1989）。幼兒之認知能力往往超出成人所想像的，而敘事體的運用正是幼兒理解能力呈現的一種形式（Nelson, 1989）。

### 一、研究背景及目的

許多學者指出幼兒在理解周遭情境的意義時，往往藉由敘事體來找到他們認爲合理的解釋（Bruner, 1987, 1990；Bruner & Lucariello, 1989；Dunn, 1988；Nelson, 1989）。其他研究者則進一步發現，敘事體的運用結合了幼兒認知、社會、情緒等各領域之能力和經驗，對幼兒而言，乃是一認識世界，溝通感情和價值觀及表達自我的重要途徑（Dunn, 1988；McAdams & Ochberg, 1986；Miller, 1988；Miller & Sperry, 1988；White, 1980；Wolf, 1993）。

Bruner(1987; 1990), Nelson(1989)及 Wolf(1993)指出幼兒對於所敘述的事件、時間、空



間及人物的陳述和連貫，一方面代表其對該事件的記憶和認識，另一方面更代表幼兒對該事件在他生活或生命中的意義，重新建構他所能掌控的理解。相對於皮亞傑以數理邏輯之思維為人類理解或智力的表現，Bruner等這一派學者認為敘事體乃是兒童非常有力的思維工具。因此，欲探究幼兒之認知及其相關領域之發展，不可忽略敘事體的功能。

有鑑於國內目前尚僅有少數針對幼兒敘事體之相關研究，而且無論是學術界或幼教實務界均鮮能認識Bruner(1987)及Wolf(1993)等人所指出之敘事體對幼兒日常生活經驗及各發展領域的重要性。本研究之目的在探討學前幼兒在幼稚園中使用敘事體的經驗及此類經驗對幼兒的影響，研究中以下列二項問題為核心：

1. 幼稚園中幼兒在何種情境下使用敘事體？
2. 敘事體之使用在幼兒發展及學習中具有何種功能？

研究發現將可為國內針對學前幼兒使用敘事體之經驗提供初步了解，並與國外相關文獻作一對照比較。

## 二、敘事體敘說什麼

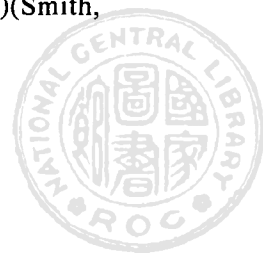
廣義言之，敘事體是對事件的描述。事件(event)通常包含人物、時間、空間及行動等元素，而敘事體便是這些元素之間有意義的整合和呈現。然而，敘事體之成其為敘事體則取決於其描述的內容中的故事(story)；否則，一份電腦列表機的「安裝說明書」豈非也符合上述四項元素的組合？因此，在文獻上界定敘事體，大致由下列兩向度著手。

就其文體結構而言

敘事體最明顯的特性，為其對事件描述應依循某種時間上的順序(Grimes, 1978; Labov, 1972; Peterson & McCabe, 1991; Ricoeur, 1980; Smith, 1981)。有些學者更清晰指出完整的敘事體應包括引言(orientation)、摘述(abstract)、情節鋪陳(complicating action)、評論(evaluation)、結果或問題解決(result or resolution)、及後記(coda)(Labov & Waletzky, 1967)。而其所述的故事時間(story-time)通常是過去的(Sholes, 1981; Smith, 1981; White, 1981)；然而，有些學者發現敘事體也常被用來敘說現在的或未來的事件情節(Brown & DeLoache, 1978; Peterson & McCabe, 1991)。

就其內容主體而言

敘事體主要以事件之描述為內容，包含真實發生的個人經驗(personal experience)，敘說者自己想像杜撰的情節(imaginative event)，或從書本閱讀或別人口述相傳的故事(Sholes, 1981; Smith, 1981; Wolf, 1993)。無論前述哪一種內容，敘事體通常都蘊含三項互為關聯的項目：事件本身(event/story)、敘說內容(content)、及故事的呈現(discourse/expression)(Smith, 1981)。



綜上所述，在本文中定義敘事體為，對事件發生始末及其過程的依序描述，其中通常包含一個故事起頭、情節發展過程(待解決的難題或衝突、解決的過程)、及結尾。其內容可包含真實發生的經驗，敘說者自己想像杜撰的情節，或從書本閱讀或別人口述相傳的故事。其時間可為過去、現在、或預期式的未來。

然而，學前幼兒的敘事體，由於其語言發展的限制，往往結構較不完整、較簡略而缺乏發展過程之具體細節(Ervin-tripp & Mitchell-Kernan, 1977; Hudson & Shapiro, 1991)。

## 貳、敘事體的學術故事

國內目前僅有極少數與幼兒敘事體相關的研究，且其焦點均為上述定義中以圖畫書中的故事為藍本的敘事體。張子芬(民79)針對臺灣幼兒之故事概念發展情況進行探討。其研究中以60位國小一年級及幼稚園大班之幼兒為研究對象，分析其故事概念發展之異同。而故事概念包含下列五項：(一)故事起源的概念，(二)故事形成特徵的概念，(三)故事虛實的概念，(四)對故事角色特徵的期望，及(五)故事評價。其研究發現幼兒隨著年齡之增長，對故事起源、故事虛實、及本身對故事之好惡評價的理由，有較明確之概念及理解。然而，在對故事形式特徵之掌握，及故事角色特徵之期望上，不同年齡層之幼兒並無顯著不同。由其研究可引伸，幼兒很早便了解故事這種溝通言談之形式具有某些其他文體所沒有之特性。此外，由於一般故事內容及情節鋪陳之傳統所致，幼兒對於故事中之角色已具有相當的刻板印象。

翁儷綺(民87)則探索幼兒如何建構故事及創塑意義。其研究中發現，幼兒閱讀圖畫書時，其建構故事最典型的方式是先針對個別的圖片畫面作描述，然後再逐漸完成整體的故事內容。而在此建構故事的過程中，有時會出現與圖片畫面不一致之描述，研究者認為這些描述在整體故事結構中仍然是連貫而合理的。此外，幼兒並會使用『鋪陳法』，引申圖片的內容而作更豐富的聯想，使故事內容更加豐富連貫。翁儷綺同時發現，幼兒會使用『後設語言』及『解說的策略』來表現故事；而描述故事時往往輔以誇大、生動的肢體動作來取代部分口說的敘述。此外，幼兒往往以其自身的經驗來詮釋畫中的意義。

陳淑琦(民73)、蘇育瑄(民79)及陳淑如(民85)則分別就學齡前幼兒對故事內容的回憶和理解情況進行研究。三者的研究均發現當故事結構較明確、人物及情節較單純時，幼兒對故事內容的記憶和理解愈清晰。同時，年齡愈大的幼兒對故事內容的掌握愈好。由這些研究可見，故事結構影響幼兒對故事之認識，且其中年齡因素為一值得考慮的項目。

然而上述各研究多半以研究者已選定的故事或圖畫書的內容為研究工具，探討幼兒在聽講或閱讀故事中所表現的各認知層面。這些文獻皆未觸及幼兒主動創生或講述的敘事體。同時，上述研究多半是在實驗或半實驗情境，而非幼兒自然的學習情境中進行，因此，無法幫



助我們了解幼兒日常學習過程中之敘事體的經驗。此外，上述研究中皆以幼兒個別受試或受訪的方式進行，而未考慮幼兒與同儕互動中所可能產生的共同建構故事理解的情況。綜上所述，目前國內文獻所探討之幼兒敘事體經驗仍侷限於幼兒個人閱讀或重述故事時所表現之認知能力。

反觀歐美近二十年來在敘事體方面的研究則非常龐雜豐富。Mishler (1995) 歸納此領域之文獻而將相關的研究大分為三類：第一種類型的研究是針對被敘說的事件 (the told events) 與所說的故事 (the telling) 之間各種不同的關係的探討。這一類的研究多半著眼於敘事體是否為真實事件的(1)重現，(2)重建，(3)組合，或(4)延伸。事件本身不同的時間順序及具體內容乃依上述四種不同的關係而依序有程度的變化和重要性。

第二種類型的研究則針對敘事體本身的語言結構作探討。此類研究又依其所分析的內容而細分為：以文學作品為焦點的文字分析，及以口述傳統為焦點的口述語言分析。此類研究均著眼於探討敘事體是如何形成？其中運用哪些修辭的技巧？敘說者如何運用語言元素的特性 (例如：語調、停頓、重覆等) 去強調故事中的重點及意義。

第三種類型的研究則針對敘事體出現的情境及其扮演的功能進行探討。這一類研究含括許多不同的子類型。有些探討幼兒如何藉著敘事體來瞭解世界及自我，也就是敘事體在認知上所扮演的角色；有些則著重在敘事體與文化社會之關連，探索敘事體中所呈現的文化意涵、價值及族群的生活經驗。另外一群研究者所關切的是在不同的組織或專業領域中，敘事體所扮演的互動功能，例如：組織成員藉由敘事體來傳輸訊息、協調不同的觀點及幫助新進人員社會化。此外，有些研究者特別注意在敘事體中所呈現的權力關係，譬如，誰有權說故事或擁有故事權，誰的故事成為文化的主流等等。

針對本研究而言，Mishler (1995) 所提及的第三大類研究與筆者之研究目的和欲探討問題之旨趣最直接相關。

### 一、敘事體與幼兒認知之關係

幼兒成長的過程中一方面在認識自我、澄清自我的角色、思想、情感、價值觀等，同時也不斷在詮釋外界的經驗以瞭解世界之事物及其運作方式。McAdams和Ochberg (1986) 提出幼兒藉由敘事體來瞭解他們自己的過去、現在和未來的可能經驗，因而對他們自己的自我和傳記有了更深的認識。White (1980)、Robinson和Hawpe (1986)、Bruner及Lucariello (1989) 和Nelson (1989) 等人的研究中均指出敘事體具有幫助幼兒呈現或表徵外界現實之功能，因此為幼兒詮釋外界經驗之重要架構。Bruner和Lucariello特別強調幼兒除了能用敘事體來描述過去之經驗，並且在接觸新經驗之時，會使用預期/期待式 (anticipatory) 的敘說方式來表現他們對未來的瞭解和計畫。此點在Wolf (1993) 的論述中同樣得到印證，她指



出幼兒在臆測某些假設的情境和可能性時，敘事體也往往創造了一個幼兒可以對未來可能發生的經驗做推想或計畫的空間。Feldman（1989）則注意到幼兒在獨語時所說的敘事體往往具有幫助他們解決所面臨的難題的功能。綜上所述，可知敘事體在幼兒對自我及外界之認知問題處理上均具有強有力的功能。

## 二、敘事體與社會互動及文化之關係

Dunn（1988）的研究指出，敘事體提供了幼兒與他人分享及溝通日常生活經驗的管道，而使幼兒與同儕及成人（父母、教師、或照顧者）能透過經驗之交流建立更深的情感連結。Watson-Gegeo和Boggs（1977）研究夏威夷幼兒敘事體之經驗發現幼兒在同儕群體中比單獨與研究者面談時更有興趣互相或共同講述故事，而且其故事內容及結構皆更複雜。同時，由於在夏威夷幼兒群體中所用的敘事體內容多偏向嘲弄同儕之兩性關係，而兩性關係乃青春期及青年期他們將要進入之社會經驗，因此，此類敘事體有助於幼兒對未來之角色和生活經驗形成概念而達到部份社會化的效果。Miller和Sperry（1987）強調敘事體中事實上顯露了幼兒本身對所描述的事件之情緒反應和價值判斷；而不同文化中的價值系統會規範幼兒所表現之情感的內涵。

## 三、敘事體與幼兒對事件概括架構之瞭解

另一類與本研究案緊密相關之文獻，探討的是幼兒對日常例行性活動或經常出現之經驗所形成的概括認識如何呈現在敘事體中。Eisenberg（1985）和Fivush（1984）均發現幼兒在敘事體中會自動區分特殊事件與實際發生之細節，及事件腳本（event script）之抽象的呈現方式。對於日常重覆之活動，例如上學、吃飯、教室中例行的團討活動等，幼兒常用腳本的方式敘說，換句話說，幼兒會將經常固定發生的事件，以格式化的劇本內容方式呈現；而對於偶然出現的事件，例如去動物園、海邊遊等特殊的經驗則能用較具體之敘說，而且會提及更多令他們印象深刻的細節，這類的研究發現指出了敘事體本身除了描述的功能外，且具有幫助幼兒統整經驗之價值，使幼兒對於例行性經驗能很快掌握而整理出其中所需的言行表現。由此引申，敘事體或許可發揮其社會化之功能，使幼兒知道如何扮演學校組織或其他群體中的成員的角色。

綜上所述，敘事體的使用實與幼兒發展和實際生活經驗互為影響。一方面幼兒的個人特質和經驗情境影響了其敘事體之表現；另一方面，敘事體之使用，也促進或規範幼兒在認知、社會性、文化獲得及社會化等各方面之發展結果。因此，針對幼兒使用敘事體之經驗加以深入探究，實有助於對幼兒發展更深更廣之瞭解。



## 參、研究方法

本研究以一個幼稚園中班（4—5歲）為研究場景，此選擇一方面基於參與的幼稚園及班級教師的意願，另一方面也基於幼兒年齡的考量。由於幼稚園小班幼兒為初入園，要適應園內生活及學習較需時日，為免造成幼兒及教師之沉重壓力，所以避開小班；中班一般在常規及學習方面較穩定，且必要時可供延伸研究至大班階段，因此決定以中班年齡為研究資料收集之焦點。另外，在該班級中選定三位幼兒為主要觀察對象。幼兒之選擇乃是經由筆者初步觀察及班級教師建議，依幼兒語言表達之狀況（例：口語能力、豐富性、說話的多寡等），選定三位語言表現不同之幼兒。下文將介紹研究所在的「欣欣幼稚園」、「快樂班」及三位目標幼兒，並陳述研究者如何進行資料收集及如何分析詮釋所蒐集的資料。為保護研究的參與者，所有的名稱皆為假名。

### 一、看誰在說話

#### 欣欣幼稚園的故事

「欣欣」是個私立的幼稚園，非常樸實親切的外觀，沒有一般幼稚園耀眼亮麗、引人注目的園舍和設備。方方正正的遊戲場，和花木扶疏的庭園，迂迴曲折的園舍建築，和佈滿了細緻可愛的幼兒作品的走廊和樓梯間。她的美，在於點點滴滴的學習經驗的留痕，和細細膩膩的自然呈現。

「快樂班」位於園舍的一樓，教室中佈置了數個學習區，木質地板、並設有小閣樓。教室中忙碌生動的氣氛與園舍外觀上的平靜潛藏正成對比。豐富的聲音、行動、顏色、形狀、材料，環繞在教室中二十三位幼兒和兩位老師周遭，令人目不暇給。隨著不同的主題發展，幼兒總是忙著討論、創作或解決問題；而老師或蹲坐在幼兒身旁與幼兒討論「如何讓大野狼面具的嘴巴可以張開？」或穿梭於這些專注的小小學習者之間，看自己何時需要介入？孩子主動而煞有其事的學習態度，和老師的尊重、善於引導的教學方式，便是欣欣幼稚園的特色。至於孩子有沒有一本本進度明確的教材，會不會寫某某國字、注音符號或算術題目似乎不是很重要。

「快樂班」中孩子與孩子之間的互動很少受到限制。經常可見的是幼兒三五結伴在不同的學習角落工作或遊戲。有的在「娃娃區」演起家庭中媽媽照顧子女的情景；有的在「積木區」一起搭蓋停機坪和跑道；有的在「美勞區」做水晶手環、棒棒偶；有的在「圖書區」翻閱圖畫書或講故事。幼兒間自由地交談，共同使用教具或工具，偶而也會有小小的追逐或爭吵，場面總是熱鬧而活潑的，但顯得亂中有序。

團討和分享是兩段全班聚集、由老師主導的活動。老師坐在前面的矮凳上，幼兒則成三



排坐在老師面前。老師通常藉一早的團討點名提示當天要進行的活動、或討論常規；分享時間則是由老師請幼兒上前向全班講解他當天學習的內容和成果。即使是這樣老師主導性極高的活動中，幼兒們往往忍不住與緊鄰的同學做小小的肢體互動：或互使眼色、或交換一個默契的微笑。

點心和午餐時間是天馬行空地閒談的絕佳時機。最豐富有趣的對話往往與碗和匙和入口的食物交錯吞吐，令人錯覺孩子是不是吃故事長大的？然而，孩子們也並非可以永遠「吃飯配話」，如果幼兒因為交談而影響了進餐的速度，那麼同儕或者老師可能會過來干預：「XXX你好像沒有在吃飯喔！」午飯後，幼兒們自己到走廊邊的洗手台去清洗餐具，然後回教室準備就寢。忙碌充實的半天便在午睡前偷偷摸摸的耳語中漸入夢鄉。

「快樂班」的張老師和李老師都是年輕而且充滿教學的熱忱。兩人在研究案進行中，都正在師院攻讀暑期學士學分班的課程。張老師在未到『欣欣幼稚園』任教前曾在其他私立幼稚園任職，而其課程及教學型態皆非常保守且以老師為主。兩年前張老師轉到欣欣來才接觸到較開放及以幼兒興趣為主要考量的課程模式，因此，她也正在摸索如何在這樣的教學型態中扮演好老師的角色。李老師畢業後原本在另一所幼稚園任教，一年後由於深感該園課程以分科才藝及美語教學為號召，老師毫無課程及教學的自主權，更無法發揮其在幼師科所學，因此，選擇到課程理念較符合其理想的欣欣幼稚園任教。她在欣欣的資歷也是兩年。此外，張、李兩位老師是第一次搭班教學，但兩人默契良好，常能相互唱和呼應使教學之步調顯得相當平順。

#### 主要敘說者

小容是一位謹慎的觀察者。對於不熟悉的人、事、物，她總是需要較長的時間去旁觀、探索。等到確知她自己可以很安全地處在其中時，她才能放心地去參與活動。言語表現也是如此。研究之初很少見到小容熱烈地投入學習區的活動，或與其他同儕互動。她幾乎從未主動與任何人交談，對於老師的問話也很少用口語回答，因此常見老師鼓勵她：「用說的！你要跟老師說你想要什麼，不然老師不知道。」而小容總是要掙扎很久才擠出來：「好！」或「扮演區。」

然而，在學期即將結束前，小容突然轉變了。不但興高采烈地選擇想參與的工作，而且與兩三位經常結伴的小女孩一起扮演起教室中的「美少女戰士」，擔任「小兔」的角色。雖然大半時間她仍然是一位跟隨者（follower），聽從某一位領導性較強的同儕的指揮，但是已可見她主動而且自在地與其他幼兒有更多的語言和行為上的往來。而她在用餐時間與其他幼兒進行為時較長的交談，企圖以各種論理的策略說服對方接受她的觀點，更顯示了她在認知和社會性知能上的能力表現。

小容的妹妹在小容與外界接觸的經驗中，扮演相當重要的角色。父親形容妹妹的個性與



小容截然不同。她開朗、活潑、不怕生，很容易吸引別人的注意。與社區裡的其他幼兒一起玩時，往往是妹妹打先鋒而小容跟從，因此，妹妹像是小容的嚮導，帶領她在陌生的情境中探險，使她不至於孤單或害怕。尤其妹妹較會說話了以後，更是小容的好玩伴。她們常扮媽媽和小baby的遊戲；有趣的是，小容往往擔任的是baby的角色。她們手足之間的互動及結伴與其他鄰居幼兒的互動似乎給小容帶來相當的信心和安全感，使小容能較開放自己。

根據父親的觀察，小容從小便對故事很有興趣。在家中父母每天睡前為小容和妹妹講故事；小容自己也會獨自說故事，而且繪聲繪影，聲音表情隨著情節發展而變化，彷彿有一假想的觀眾一般。爸爸說：「她好像在學老師對小朋友說故事。」而小容對文字的敏感和興趣，在兩歲時便很顯著。她常主動要求認字，對於爸爸讀圖畫書時是否漏讀了書中的文字非常警覺，爸爸有時偷懶省略幾行文字往往「被逮到！」此外，小容對於從卡通及書本上看到或聽到的故事情節常有她自己的詮釋，而且能首尾連貫，說得頭頭是道。因此，在父母眼中，小容是一位理性、細膩，而且語文表現很成熟的孩子。

小惠是一位主動且善解人意的幼兒。梳理整齊的長辮子，乾淨美麗的衣著，加上又黑又亮的大眼睛，在靈活中透著慧黠。溫和有禮的舉止，條理分明的談吐，使她在語言的表現上顯得比同年齡的幼兒成熟。她對於生活中的經驗總能具體而且鉅細靡遺的陳述；也能明確地說出自己的情緒。觀察之初，研究者很快便注意到許多幼兒喜歡圍繞在小惠身邊或向她「打小報告」：「林世傑都不守秩序。」或「翔翔不讓我看故事書。」因此，個子和年齡都不大的她，卻是同儕中的重要人物。

在母親眼中，獨生女的小惠不但沒有驕縱依賴的習性，反而非常獨立且懂得體恤父母及爺爺。母親形容她是一位很「自在、樂觀、不記恨」的孩子。對於生活周遭的事物她都充滿興趣，因此，她參加了許多校外的才藝課程，如舞蹈、美術和奧福音樂。由於她在人際的應對上頗為得體，而且能將事物的細節背記得有條不紊，因此，媽媽常請她充當「小秘書」幫忙接電話或招呼朋友，而她總能勝任愉快。父母對她的期望是能快樂、健康地長大，並且「做自己」，他們不希望掌控她或給她太大的壓力。

在教室中小惠常主動參與在同儕的活動中。她最常投入的學習區是扮演區。常見她煞有其事地在「廚房」中煮菜給小孩吃，或細心溫柔地照顧小娃娃；而扮演的內容往往持續很長的時間。她所講述的敘事體常與實際的生活經驗有關，其中並融入些許想像的情節。據母親說，她在家中偶爾會杜撰「假情報」來捉弄爸媽；爸媽雖然視破她的「詭計」，卻也樂意裝迷糊與她遊戲，而後全家開懷大笑。

宇謙開學後九月份才加入快樂班，剛開始面臨很大的適應問題。他不願參與同儕的活動；學習區的活動也很難吸引他的興趣。因此，研究之初，常見他到處閒晃，不投入任何的活動。然而，當班級主題逐漸進入「飛機」的內容時，宇謙開始顯得較愛發問，也能主動選



擇到積木區去拼飛機或搭蓋建築物。正如老師和父母說的：「對於他有興趣的東西，他便能專心去做得很好。」同時，他也顯出很好的問題解決能力。譬如，在「醫院」的主題中發明出包藥的袋子，在「戲劇」的主題中為戲臺做了不會倒的柱子。

在父母眼中宇謙常顯得很「拗」或很「倔強」。師長常無法勉強他去做他不願意的事。在面對挑戰時他顯得有點膽怯，一遇挫折便容易退縮，以「我很累。」或「我不會做。」為理由而放棄原本的活動。因此，父母及教師皆嘗試誘導他堅持完成手邊正在進行的的工作。由於宇謙是家中三位孩子的老大，父母從小便為他付出較多心力，也花較多時間陪他。宇謙自小便特別依附且依賴爸爸。因此父母對他的期望是能更獨立而且懂得負責任。除了幼稚園中的學習之外，媽媽希望他多培養不同的才能和英語能力；爸爸則認為不必給他太多壓力，但也會不時鼓勵他學習外語的好處。

宇謙的父母回憶他一歲多時便口齒清晰，而且喜愛說話，尤其喜愛發問。對於自然界的觀察充滿好奇，而且總是追根究底，對他的問題父母常感「難以招架」。媽媽形容他有時候講話顯得「太老成」像「小大人」。然而，宇謙二歲時曾經歷為時半年的口吃階段，所幸參考了一位語言治療師的建議：「不要刻意糾正他」、「多提供自然的說話情境讓他練習」。宇謙在父母的用心之下，克服這項困擾的經驗。在敘事體的經驗上，宇謙較少主動或完整地說故事--無論是親身經驗或想像的情節。尤其在幼稚園中宇謙並不常說話，他往往是被動的加入其他男孩的言談之中；而他們所說的故事，往往是較無焦點的、較即興的、和結構不完整的。

## 二、資料收集

如前所述，本研究中，筆者選擇了一個幼稚園中班為場景，並擇定三位目標幼兒。資料收集時間自86年9月至87年4月，為期九個月。研究中原擬採用下列方法進行資料收集：

### 觀察法

研究者在資料收集期間進入幼稚園班級作全班性及針對目標幼兒的活動觀察。每月平均觀察十個半天，以筆記及錄影等方式記錄幼兒使用敘事體之狀況及情境。觀察將依幼稚園中不同活動時段分別進行資料收集，以取得幼兒在不同時段及情境中使用敘事體之事件記錄，並觀察幼兒在敘事體事件中的表現、互動及其後繼的活動。

### 視覺俗民誌

研究者原擬將目標幼兒使用敘事體事件之錄影部份放映給幼兒本人、教師及家長觀看，並依其內容晤談觀看者，以取得晤談對象對所觀看之敘事體事件之詮釋（詳見三、晤談）。

### 晤談

研究中的晤談資料依晤談內涵及功用分為兩類：



(1)研究者於研究之初晤談目標幼兒、教師及家長以取得有關幼兒家庭及在園經驗之個人及班級之背景資料。

(2)在觀看敘事體事件錄影帶之後，以半結構式的晤談訪問幼兒、教師及家長以瞭解各對象如何詮釋事件內涵、意義及對幼兒的影響。其中，幼兒之詮釋為主體，而教師及家長之觀點可補充並提供交叉佐證 (triangulation) (Denzin,1994)。

在研究者實際進入快樂班觀察之後，很快便發現無法以上述第二種方法(視覺民俗誌)來收集資料。一方面，因為幼稚園上課時間長，自早上八點至下午四點，都是幼兒學習的時間，研究者不願妨礙其正常學習。此外，教師每天必需緊密照顧及教導幼兒，週間無任何真正的閒暇可以與研究人員共同觀看錄影帶;而幼兒家長的時間更是難以配合。因此，在經過一個月的資料收集之後，研究者決定將此方法，轉換與融合到晤談之中，在幾次與教師及家長的晤談中，播放敘事體的片段與被晤談者討論。

### 三、資料分析

在累積收集前述觀察及晤談資料的同時，研究者隨即著手進行分析。事實上，資料的分析始自於研究人員進入研究場景中收集所見所聞開始(Denzin, 1994; Lincoln & Guba, 1985)。研究者如何記錄資料、記錄內容的取舍、在田野中產生的主觀反應等，無不是資料分析的一種執行方式。因此，就本研究而言，資料分析可分下列幾個層次來看:一、初步/直覺階段、二、編碼及類別產生階段、三、詮釋及推論階段。

#### 初步/直覺階段

此階段與資料收集幾乎同步進行。研究人員一方面收集田野資料，一方面同時作研究日誌，將自己對所觀察或晤談之內容的看法一一記錄下來。兩位研究人員(筆者及助理黃慧仙小姐)經常在資料收集當天，自田野回來以後，彼此討論對所記錄的敘事體事件的記憶、推想、及情意上的反應。兩人常互相挑戰彼此的詮釋和主觀性;並藉此發現需進一步收集的資料內容及方向。

#### 編碼及類別產生階段

筆者並非事先預設資料內容的類別(category)再進行收集和分析，而是遵循「實地理論」(grounded theory, Glaser & Strauss,1967)之資料分析的精神和策略，由研究初期所收集的資料中，先找出與研究題目相關的初步概念代碼或主題(coding or themes)。當新的資料不斷累積時，研究者不斷檢視並比對新舊資料，以判斷初步的編碼是否需要修正、合併、或刪除。此不斷重覆辨識的過程幫助研究者找出了幼兒敘事體經驗中之重要的議題，而形成最後的編碼和類別系統。

#### 詮釋及推論階段



在編碼及類別系統產生之後，筆者嘗試從各類別的主題概念中統整出對幼兒敘事體經驗的詮釋及推論。在此資料分析的最後階段，筆者依研究最初所欲探索的焦點，將資料及推論組織成敘事體出現的情境、敘事體的功能、及故事中的故事-代結論，並據此提出對教學實務及進一步研究的建議。

## 肆、幼兒敘事體經驗——研究發現

在「欣欣幼稚園」中的「快樂班」，幼兒間多采多姿、生動絕倫的故事流傳，著實令人驚嘆。對筆者而言，研究的過程中最享受的部份是蹲坐在小小的桌椅之間，張大自己的每一個感覺器官去吸收和嘗試了解孩子個人的、人際的、群體的舉動言行。而當我偶而能夠有幸受幼兒之邀成爲一位正式的聽者或活動參與者時，那種受寵若驚的感覺，更使我自己對幼兒愈來愈不得不懷抱一種真誠的尊重。尊重他們的努力、耐心、企圖心、和能力，去了解和駕馭他們自己的世界。因此，以下的發現，與其說是一位在幼兒教育的領域學有專長的大人的研究洞見，不如說是一位向幼兒學習說故事是怎麼一回事的大人的心得。

### 一、敘事體的情境

敘說故事是人類非常基本的共通經驗。我們日常的對談中，無論成人或幼兒，均往往藉由彼此傳輸生活中的小故事來互通訊息，溝通協商或建立共識。幼兒的敘事體可以發生在任何的情境中。只要孩子們對事件的記憶或想像力被撩起，他們馬上變成小小的說書人。故事對他們來說無所不在，無所不能。然而，在我觀察的「快樂班」，敘事體最常出現的情境也有某些共通的特性。

#### 教師主導性較低時

在快樂班，只要幼兒有彼此交談的機會，敘事體很容易便一躍而出。只有在團體討論和分享時，由於老師往往希望藉由團體群聚的機會與幼兒溝通常規問題，或討論主題概念，或請幼兒講述自己在主題發展過程中的經驗，因此，往往有老師預設的討論方向，而孩子們天馬行空的想像，便暫時回到韁繩的引導。一旦他們又有自主說話的機會時，故事便又如脫韁野馬般，竄遍教室每個角落。

下表一爲筆者收集之128筆敘事體的紀錄，所出現的情境類型分佈狀況。由表中數據可看出，一早入園時的自由活動時間、用餐時間、及角落時間是敘事體出現最頻繁的情境。在這些情境中，一般而言教師的主導性較低，而幼兒的自主性及互動性較被容許出現。

有趣的是，當故事中出現了爭議點，幼兒無法決定誰的說法較有說服力時，他們又會尋求老師的看法。一旦取得老師的說法之後，這個故事便有了正式(官方)的結局而宣告落幕。



表一 幼兒敘事體之情境分佈統計

活動形式	教師主導	幼兒自主	不容許 幼兒互動	容許 幼兒互動	敘事體 次數
自由活動		√		√	7
點心/午餐	* √			√	94
角落活動		√		√	23
團討/分享	√		√		2
轉換活動	√		√		1
戶外活動		√		√	**1

註：

\*點心/午餐時間，雖是教師限定活動及幼兒座位，但是通常幼兒可以自由交談及互動，只要不影響用餐即可，因此，同時兼具教師主導及幼兒自主兩者。

\*\*戶外活動時間，由於本研究設備之限制，很難跟隨幼兒以記錄其言談互動之情形，因此只記錄到1次敘事體。實際上，據筆者在現場之經驗，有許多偶發而稍縱即逝的敘事體未被捕捉到。

類此，幼兒巧用非教師主導的時間發展出敘事的對談，卻又往往爲了確認誰的說法最可靠而訴諸教師的權威的情形，在教室中隨處可見。

#### 幼兒的互動性較高時

如表一所顯現的，當幼兒彼此之間有較多互動的機會時，較容易激發出敘事體的情節發展。在快樂班，大部分的活動均容許幼兒頻繁的互動。但有些孩子(例如小容和宇謙)，由於需要較長的適應期，對於同儕的活動往往暫不參與而僅是旁觀，因此，也較少參與在同儕的敘事體經驗中。可是，一旦他們與其他幼兒的互動增加時，研究者也記錄到更多他們與同儕共建敘事體的資料。

(宇謙、小樂、阿龍三個人在玩「警察來了」的遊戲！宇謙一直嘻笑著…)

宇謙：警察來了

阿龍：警察來了，你肚子被噎到了

宇謙：警察來了，你肚子裡又喝一口

小樂：警察來了，肚子又喝到了…救護車來了，ㄅ一口！ㄅ一口！

阿龍：警車來了，然後警察就死翹翹

宇謙：救護車的人也死掉



阿龍：救護車結果就翻車了

小樂：停在裡面的大車就…

阿龍：連…連（結）車來了，太胖了

（小樂發出一連串怪聲音）

阿龍：消防車來了，撞屁股！

（小樂吐舌頭）

阿龍：撞屁股，噁！

宇謙：就裝了很多水

阿龍：那…那個警車就淹的拋錨了，那弄得很多水就乒乒砰砰！

幼兒的敘事體其情節發展往往隨著同儕互動及共同建構的過程而延伸。如上所引的例子中，三位幼兒互相延用彼此的敘述並加上自創的新情節，層層疊架的故事內容，而建構出一個光怪陸離的結局。在幼稚園教室中，這樣的共同建構非常普遍，而且，由於情節是萌發式的（emergent），因此，事件本身總是充滿令人驚訝、不可預期的轉折，而且，其內在的時間架構，往往不像傳統敘事體一般，以過去式為主。這類型的敘事往往是現在或甚至是未來式的。

情境中有較豐富的刺激時

幼兒的敘事體往往結構簡略且不完整，有時甚至只有故事起頭，而無情節的發展。然而，當幼兒所處的情境中有較豐富的刺激時，往往可以延伸敘事體的發展。譬如，幼兒常將手邊的教具、玩具、文具、甚至食物或食具運用到故事中，而有更投入、更精彩的演出。

金剛桌邊上演的是麵包大橋，男生最喜歡用特技和音效來製造驚人的效果。

小樂：它(法國麵包)被我改裝吃掉

正正：我要游泳

宇謙：啊！（搖一搖身體）

正正：掉到水裡啊！

（小樂站起來，又坐下）

宇謙：你看糊了啦！

小樂：我玩疊羅漢，你看！疊羅漢來啦，呼呼…（用手切手中的法國麵包）

宇謙：哈哈

小樂：我在這疊羅漢，哈哈…疊疊疊

宇謙：我早就斷了，斷成兩半了（手中的法國麵包，被撥成兩半）



小樂：得、得、得…（切麵包）

正正：看我的（切麵包）

（張老師看到了）

張：麵包不要放在桌子上喔！

宇謙：要放這裡（沒有正面朝向老師回答，只是低頭回答老師）

張：對！要放上面

小樂：我剛剛一個橋掉下來了，你看！（叫宇謙）一個橋掉下來囉（他的兩個法國麵包平躺在鋼杯上，像一座橋---（小樂表演這個特技給宇謙看）哈哈哈哈哈（麵包掉下）

宇謙：要供養才能吃喔！

小樂：橋壞掉了來了，你看！咕咕咕

宇謙：老師，我要吃囉，我供養了。

張：好！（這時，老師正在跟別的小朋友說話）

小樂：老師，你看！橋…你（旁邊的小朋友）看！嗚叭啾叭碰！我的船已經被海怪吃了，啊！（吃麵包）（小朋友笑他的表演）你看！好爛的橋喔，你看！好爛的橋喔！（他的「麵包橋」已經被吃了好幾口）哇！YA！碰！！！！

正正：死掉了

幼兒豐富的想像力，再輔以手邊易於操弄扮演的道具，往往便創造了精彩的敘事體。而且，隨著道具的變形或多功能的運用，故事內容也有了更生動活潑的變化和劇情轉折。與幼兒同儕互動中產生的敘事體同樣的，這類幼兒邊玩邊想邊形成的故事，帶著一種「此時此刻」的時間感，而非傳統故事以「從前，從前…」模式呈現。肢體動作對於幼兒來說是他們表情達意最有力的工具，在敘事體中也是如此。往往在孩子誇張的肢體表現中，故事達到高潮。尤其男孩子們的敘說中，總穿插著全身的表演，似乎不如此，便不足以引人入勝。

幼兒的敘事體被延伸時

大多數幼兒都愛說故事，但往往只是片段、不相連貫、或非常簡短。尤其年紀愈小的幼兒愈加如此。但是，當成人以問題或其他方式，一步步引導幼兒思索時，他們往往可以說出較完備且較具細節的敘事體。

小惠一邊拼積木，一邊與研究人員之一攀談。

小惠：阿姨，我奶奶已經回來了

慧仙：你奶奶已經回來了喔…他本來去哪裡？



小惠：我奶奶本來去美國玩很久，結果現在已經回來了

慧仙：什麼時候？

小惠：禮拜五晚上的時候

慧仙：回來你們家嗎？

小惠：不是！

慧仙：回來他住的地方？

小惠：他們已經搬新房子了

慧仙：搬到哪裡去？

小惠：搬到竹東！

慧仙：竹東啊？你奶奶住在竹東？你有沒有去看他？

小惠：（點點頭）

慧仙：你奶奶回來，你有很開心嗎？

小惠：我媽媽還有送花，我還有做卡片

慧仙：什麼時候？

慧仙：禮拜五？

小惠：禮拜五晚上的時候

慧仙：喔！

小惠描述的是奶奶國外歸來的情形。她原先的談話動機顯得隨機而且隨性，並非想要高談闊論或熱衷於敘述詳情。但是，經由成人問題與小惠的回答交織之下，一幅完整的母女迎接奶奶回國的圖像便歷歷在目。

## 二、敘事體的功能

在幼兒的世界中敘事體不單單只是一項他們喜愛的語文活動。「快樂班」的幼兒用故事架構而且敘述了他們複雜的個人和人際的種種現象。爲了方便閱讀，我嘗試將敘事體的使用與幼兒的學習和發展的關係作類別之分：其一爲敘事體在幼兒認知表現上的角色和功能，其二爲敘事體在社會性發展中的角色和功能。

### 敘事體與認知發展

提倡敘事體有助於幼兒認知各領域之表現的學者，如Bruner（1987; 1990）及Wolf（1993）等人，支持敘事體乃是幼兒認知及詮釋自我和外界事物最有力的管道。而我在『快樂班』所見所聞，在許多方面也印證了敘事體在認知上的功能。其功能可從兩個面向去了解，一爲敘事體中所反應出的幼兒認知能力；另一爲敘事體所提供的認知發展機會。



### 1. 幼兒對敘事體結構的掌握

幼兒的敘事體中，不但告訴我們有關幼兒生活的經驗內容，同時，更顯示出他們對複雜的文體類型和結構的瞭解。

小惠到掛偶的扶手欄邊，換了一個布袋戲偶，接著就跟身旁的文文說話。

小惠：我帶你去一個地方，那個地方會給你聖誕襪，好不好？

（文文點頭）

小惠：走吧！

（兩人到圖書角的另一角，又回去原來的地方）

小惠：我拿就好了啊，你拿別的，我拿就好了啦，你拿這一個（小惠企圖說服文文不要跟他拿同一個偶）

（小惠手中有一個人形手指偶，他穿戴好了之後，就跟文文的手指偶對話）

小惠：我的妹妹啊（裝出小女孩的聲音），假裝他是女生（指她自己手中的偶）好不好？（回復原來她自己的聲音，是詢問文文的意思）

小惠：妹妹啊…假裝這個是男生（指文文手中的偶）好不好？

小惠：妹妹啊，我的妹妹啊，他都不乖耶，可不可以幫助我？

文文：可以

小惠：來幫我好不好？

文文：好

小惠：他就偷偷的躲在那邊偷看。

文文：（哼歌）

小惠：好，我帶你來…唉呦！不玩了啦，好累喔…

在小惠與文文的扮演性敘事中，小惠採用了三種不同的腔調和音色去表現三個不同的角色：她自己、敘說者、及妹妹(手指偶)。她反覆穿梭於三個角色之間，明顯而且自如地調整自己的語調、用詞、說話態度、甚至表情，去因應不同的語文情境。由於對於敘事體與一般對話之文體的差異有相當的了解，她知道何時自己扮演的是故事情節中的角色，而何時又回到現實中與文文對話的角色。

大多數幼兒在這方面都是天生好手。他們進出敘事體來去自如，而且對談的人彼此默契十足，很少有會錯意或彼此不瞭解對方意圖的時候。這足以顯現，幼兒對於敘事體文體結構與一般日常對談之間的界限有清楚的了解。因此，他們會用標記的（marked）及非標記的（unmarked）的語言來區分在兩種對談中的溝通。



## 2. 幼兒對事件的詮釋和理解

幼兒對周遭世界的各種事物現象往往有其主觀的詮釋，如同認知學派(Clarke-Stewart & Koch, 1938)及社會建構論者(陳淑敏，民83; Wertsch, 1985)所認為的，幼兒對外界的知識乃是建構或社會共建所得。因此，他們的觀點雖受成人世界之看法所影響，卻又有自己的脈絡。譬如下例中力美對於美國電影「小鬼當家」的敘述，加入了她自己認為合理的解釋。聽不懂英文，又尙未能讀中文字幕的她(只有四歲，尙不識字)，憑著自己眼睛所見的劇情，編出了自己對劇中角色關係和情節的詮釋。

欣欣：「小鬼當家」(為一部小男孩主演的美國好萊塢賣座電影)，「小鬼當家」裡面有兩個鬼，對不對？

力美：對，你(小惠)不知道，你沒有看過，對不對？(問欣欣)有兩個..，對不對？對！我有看過

(力美用雙手摸自己的臉頰)

欣欣：你說很容易會忘記的

健偉：你很容易忘記的，你知道那是什麼嗎？

力美：可是那是卡通...那...

欣欣：很容易就忘記

力美：可是...

欣欣：小朋友可以看

力美：對！我是去看電影的，對！

力美：其中那邊有雪對不對？

欣欣：兩個比較厲害

力美：對！兩個比較厲害...

欣欣：有兩個人(電影中的壞蛋)，第一個比較厲害，第二個比較不厲害

力美：對啊，第一個比較厲害，第二個比較不厲害，第二個會被那個...打

力美：那還有雪，一大片雪，有一個人喔，很好笑！就是那個

欣欣：就是那個被燙傷了

力美：我跟你看的不一樣，就是有一個人被那個警察埋在雪裡面，有很多雪裡面，然後有一個人他很喜歡魚，然後就去泡，然後跟那個壞人一樣，好人跟那個，然後...然後...他就呵呵、呵呵，他就...他就...他就跟壞人說：「爸爸，我進去...」

值得注意的是，當幼兒無法完全了解一個事件的意義時，他們使用自己認為合理的故事



情節去解說在他們看來似乎難以解釋的現象。譬如上述例子中，欣欣對於影片的名稱「小鬼當家」，可能並不明白其「小鬼」意指腦筋靈活古靈精怪的小孩，而誤以為片中有「鬼」這樣的角色。於是他說：「小鬼當家」裡面有兩個鬼。而力美在描述劇情時提到惡徒中的一個人因為喜歡魚所以泡在魚堆中，及最後界定那兩位惡徒的關係為「父子」等，都顯現出，她雖然無法完全看懂「小鬼當家」的劇情，但是她一方面藉靠所能理解的部分劇情，一方面再補充自己臆測的情節詮釋，而建構了自己所能了解的故事。

### 3. 幼兒想像力的呈現及延伸

幼兒豐富的想像力向來為人稱道。在敘事體中，隨著情節的發展，孩子不斷創出新的劇情變化，甚至衍生出新的角色。尤其當新的幼兒想要加入情節中時，整體的敘事往往隨之調整。幼兒在這樣的曲折發展中，盡情延伸其想像力。

然而，幼兒的想像力並非憑空出現。他們的敘事中往往藉著既有的舊經驗、舊理解，及現實中的事件加以揉合變化，添加眩目的情節或出人意表的結局，而達到吸引聽眾的目的。

阿德：我們的那個房屋，上面這樣「ㄈㄨ」，滑滑的，那不會很重，那不會很重，因為那下面都軟軟的。

阿智：我跟你們講喔我可以走到頂樓，可是我不想，因為我們家七樓的都被打破了

恩恩：七樓？

欣欣：我媽媽的朋友家在刷新的

昀蓉：ㄟ！阿智，你的…

恩恩：那就滑下去就……

恩恩：就撞到那一隻蝙蝠

阿德：哪裡有戰車？

恩恩：不是啦，是我們家有那個，那個高高的煙囪管，煙囪管的…那個煙囪噴不出來了，那個人家拿一個溜冰鞋…「ㄈㄨ」！就撞倒一個「低低嘍的地方了

（小狗桌的小朋友都聽的目瞪口呆）

恩恩：我們家有一個溜冰鞋（此時，張老師宣布請小朋友排隊出去洗碗，打斷了小朋友的談話，小朋友去排隊）

恩恩描述他家屋頂的奇遇，果然是匪夷所思，難怪其他幼兒聽得目瞪口呆。然而其煞有其事的神情和認真的語氣又令人不得不服他所說的確有其事。或許在他的想像中現實與假想已水乳交融不可分了。

### 4. 說服及論理的能力



幼兒也常在敘事體中表現出極強的說服及論理的能力。他們能洞悉對方的觀點，而設法舉證來使對方改變心意。其表現往往不下於成人的企圖和能力。

小立：好可怕喔，榨菜！（拿給小容看）

小容：你吃進去…是薑嗎？

小立：好像是薑吧？硬硬的…

欣欣：是薑，一定要吃！

欣欣：你要保護你自己的身體

小容：我爸爸最好說不要吃薑，因為爸爸吃青菜的時候啊，他就把薑放進去呀，然後過一陣子…吃…吃…吃菜的時候，他都沒有吃到薑！所以最好不要吃薑，我爸爸說喔…你喔！吃薑的時候喔，會很辣。對不對？你覺得身體會不舒服，那…會…會不好吃！所以最好不要吃薑。因為爸爸是…是現在都沒有在吃薑！（小容神情認真的陳述這段話，並不時地用左手手指比一點、兩點、三點、四點的動作，一邊說一邊點頭，並習慣性地皺眉頭，咬文嚼字的，一字一句慢慢地陳述。）

欣欣：我以前不敢吃薑，現在我已經敢吃了

小容：可是有的時候我會吃薑…但是我要練習吃！但是…但是…但是…我不想吃薑，所以薑就不好…就不想吃！別人也不喜歡吃薑啊，所以別人也不喜歡吃薑，所以最好也不要給他（指小立）吃薑，所以就不要吃，就會…就會很好吃了對不對？（問欣欣），薑喔，最好是不要吃！…陳可可，你敢吃薑嗎？（問隔壁兩個位子的可可）

（可可點點頭）

欣欣：我敢啊！

小容：那其他的人就不管你囉！所以你先吃薑看看，然後別人喜歡吃薑，再吃！所以…所以…你先長…長…長跟老師一樣高再吃！…不行，不行，你現在這樣小小的（用手在胸前比出大約40公分的距離）不行吃薑呀！那我問！陳可可！，陳可可，你媽媽敢吃薑嗎？

（可可搖頭）

小容：你姊姊敢吃嗎？

（可可沒有表示）

欣欣：他點頭

小容：沒有，他沒有說話

可可：我媽媽都……吃薑……

小容：都不吃薑的喔？可是爸爸現在都沒有吃到薑了耶



欣欣：我敢！

小容：但是爸爸喔…（被欣欣打斷）

欣欣：快點吃！（意指快點吃飯）

小容：好，快點吃！

這整段談論「吃薑」的故事中，小容一直表現出一致的表情與感覺。像大人說話的樣子，頭頭是道，一字一句慢慢說，企圖用他父親、可可、可可的媽媽和姊姊的例子，來說服欣欣不可吃薑。而且他描述的細節，精彩逼真。

### 5. 事件腳本的理解

幼兒對於某些生活中經常出現的事件或概念，會形成某種刻板印象。這樣的理解，往往顯現在他們的敘事體中，而以事件腳本(event script, Eisenberg, 1985; Fivush, 1984)的形式存在。譬如，對於大人口中及媒體畫面上經常出現的「警察」，幼兒雖然沒有實際的經驗，卻有他們自己根深蒂固的概念。

恐龍桌的一個靠牆和窗的角落，孩子們把空間排滿了椅子，當作類似警察局的地方。

文文：你們坐著，這是我們的房屋，知道沒？

文文：（到鏡頭前來個長達幾秒鐘的大特寫之後接著警告大家---）不准碰！不准碰！大家都不准碰（攝影機）！

文文：他是哪來的警察？不要打了，你們兩個不要動！聽到沒？（非常兇的口氣，大家嚇到了）我是很兇的！

阿智：你怎麼那麼兇的啊？

文文：（臉色緩和了一下，笑）好啦，好啦！

阿平：老大那有那麼兇（小惠：那麼兇）的？

阿智：老大（小惠）、老二（阿智）、老三（阿平）…老四（君君）

文文：不是，我數！老大（文文）、老二（小惠）、老三（君君）、老四（小惠）、老五（珍珍）、老六（阿平）…

阿平：老八（君君）

文文：你（阿平）去巡邏！你（阿智）去抓壞人！

9：46（剩小惠跟君君、文文三人）

阿平：長官！我已經弄好了…

在幼兒的理解中，警察一定要抓壞人；而且警察中的老大指揮若定、威嚴十足。因此，



擔任「長官」的文文，一反平時親切友善的態度，以「很兇」的語氣指使屬下的警察做事。幼兒對於警察的工作內涵及值勤態度之刻板印象清晰顯現在其敘事體中。至於，警察所可能擔任的其他職務，例如，指揮交通、協尋、管理重要集會會場秩序等，則有待他們將來逐漸去發掘。

### 敘事體與社會性發展

快樂班的幼兒也用敘事體在人際互動上達成一些目的。許多研究幼兒社會性發展的學者指出幼兒的社會世界與成人的一樣，充滿各種複雜的角色、地位、權威之相對及互動關係（Asher, 1989; Ting, 1992; 簡楚瑛, 民84）。幼兒在人際的互動上是主動的詮釋者，而且根據其對他人言行意義的詮釋而給予回應。此觀點與皮亞傑宣稱之「幼兒是自我中心的，無法了解他人的觀點」的主張大不相同。

本研究中發現，在幼兒的社會互動中，敘事體常發揮人際及群體的社會功能。而幼兒對敘事體運用的技巧，渾然天成，與情境緊密結合，不下於成人之策略的掌握。敘事體在幼兒社會性發展上呈現下列的功能。

#### 1. 同儕認同及歸屬感

加入同儕團體對幼兒來說有時並非輕而易舉。幼兒往往透過與同儕共享類似的經驗，擁有類似的物品、或敘說類似的故事、參與在其他人的故事情節中而獲得同儕認同或歸屬感。有技巧的幼兒往往嘗試多種不同的管道來贏取他人的接納。其中，運用敘事體的情節或角色而贏得一席之地，是幼兒常用的策略。

（小朋友們一區、一區的玩凹凸板。小惠先這邊看看，再到別區看看，並準備加入欣欣和力美）

小惠：喵喵過來，喵喵來，喵喵…我來拼喔，我來拼喔！（很溫柔地對欣欣說）

（欣欣沒有回答）

（小芬來了）

小芬：陳欣欣！

（欣欣沒有回答）

小惠：你要跟我玩貓嗎？（他溫柔地問欣欣）

「玩貓」是快樂班中一小群幼兒很熱衷的遊戲。小惠想加入欣欣和力美的活動又怕不受歡迎，便巧妙地運用他們日常已約定俗成的故事架構來做為一個一方面是邀請，一方面也是要求的藉口，以便更不著痕跡地獲得同儕的認同而答應她的加入。

#### 2. 同儕比較及競爭



另一方面，幼兒也常在敘事體中爭相競逐，互別苗頭，想用自己敘述內容的神奇性、獨特性，和令人豔羨的經驗來贏過同儕，而受到推崇。

恩恩：陳小芬，我有去過日本耶，還有講過日本話，去日本買玻璃盒娃娃，去住很多天，去日本回來把玻璃和娃娃放在我的房間！

小芬：我的房間都沒髒髒的

恩恩：我的房間也都沒髒髒的…我的房間有恐龍故事書，哈！哈！哈！哈！哈！

力美：恩恩！（制止他說話）

恩恩：我有叫我媽媽訂多一點恐龍書給我看，因為我最愛看恐龍書

小芬：你的房間有很多恐龍書喔？

力美：我家很多恐龍書！（對著小容說）

在上述例子中恩恩與力美互相較勁。恩恩敘述自己去日本的經驗及房間裡的恐龍書，顯然獲得了小芬的注意。力美也不甘示弱地炫耀其「資產」。很多時候幼兒便是透過此類的敘事體，強調自己擁有同儕沒有的經驗或寶貝，使其他幼兒對自己另眼看待。有些原來容易被忽略或不易進入同儕團體的幼兒，藉此偶爾可以獲得同儕的認同。

### 3. 顯現領導及從屬關係

幼兒群體就像其他的社會團體一樣，往往有從屬關係。其中的領導者，往往握有敘事體的裁決權，他們決定故事的情節發展，分配角色，而且有時會否決別人的說法。而跟從者往往信服領導者的指揮調度，配合故事的演出，而且，也往往隨意改變自己的觀點或角色。

力美：你要當什麼？

小惠：（聳肩，表示不知道）給你選啊！

（欣欣站在力美跟小惠的中間，力美跟欣欣說話…）

力美：（雙手壓握著欣欣的各一隻手臂）如果…（太小聲了，聽不清楚）

小惠：（對著力美說）那我咧？

（力美沒反應）

小惠：那我當太陽？

力美：太陽……什麼？…

小惠：那我當什麼？

力美：太陽的美少女！（欣欣離開）

力美：那你就當小容的好朋友，小容的好朋友



(小惠點點頭)

美少女戰士的故事是「快樂班」中以力美為首的這群小女孩的最愛。力美向來擔任分派角色的任務，以及決定劇情的責任。教室中活動與活動之間偶有空檔時，只要她一聲號召，五位美少女和一隻由男生扮演的蝙蝠便群起動員，在教室中認真又愉快地打擊假想的惡魔。由上述小惠努力想成為美少女的一員，而央求力美安插她的角色，可見力美的領導地位獲得這個小群體的尊重。

#### 4. 用以拒絕同儕進入

另一方面，幼兒也常藉用敘事體之情節內容，道具、場景或角色之規範來拒絕不受歡迎的同儕加入活動。或甚至以拒絕聆聽幼兒的故事，作為一種社會拒絕的方式。

可可：我跟你講一個故事喔！有一個人...別的老人跟他住在一起...

小惠：我不聽！

可可：那我跟偉偉講。偉偉！（偉偉給他一個回應--比拳頭）

可可：有一個...很像的茅屋喔，那那個茅屋裡面啊，有...那個就是...就『呼、呼...』

（偉偉也沒興趣，自顧自地玩。）

說故事看似童言童語，饒富童趣，但是對幼兒來說卻絕非兒戲。在他們的世界裡，被同儕拒絕或接受，是重大的社會事件，敘事體往往是他們的工具，誰有故事權，往往代表著誰能主導社會互動。在上述的例子中，可可被小惠和偉偉拒絕，興致勃勃的敘說者被潑了一頭冷水，其嚴重性恐怕與幼兒聽到別人說：「我不跟你好！」一樣的令人難以消受。

快樂班的故事集錦，除了反應出幼兒個人發展的表現及同儕社會的狀況之外，同時也給予他們所處的課程內容及文化情境下了側面的註解。從孩子們說的故事中，我們找到了在他們當下學習情境中令他們印象深刻、記憶清晰，對他們富含意義的經驗。美國學者Walsh（民86）在其探討幼兒記憶的論文中指出，幼兒記憶的內涵所顯現的與其說是記憶力的問題，不如說是所記之事對其意義的問題。換句話說，幼兒記得某事某物，不單單在於他有無記性，而更在於該事該物對他來說有多重要？有何意義？他並且指出幼兒的記憶往往以故事的形式收集在他腦中，而此記憶往往是與他人共建的。

幼兒以其最熱衷且熟悉的方式——說故事——捕捉了生活的浮光掠影，這些看似零星紛雜的經驗和想法，對幼兒來說卻是他們對其生活及人文物理等等環境的印象和詮釋。了解孩子的故事及此故事內容對他們的意義，無疑的提供了另一了解幼兒世界的管道。



## 伍、故事中的故事

### 一、故事集的結論

以筆者在「快樂班」一年的時間，實很難一窺敘事體經驗之全貌，更遑論觀察其產生的影響。然而，有些蛛絲馬跡，自堆積滿櫃的資料中浮現出來，似乎在講述它們自己的故事。敘事體提供社會性支持的機會

通常幼兒的敘說並非爲了語文的目的，而是爲了與他人互動。換句話說，其敘事體的內容本身有時並不重要，重要的是幼兒能藉它爲途徑獲得與他人溝通、互動、或尋求回應或支持的機會。在這樣的機會中，幼兒獲得了同儕社會性及情緒性的回饋。

小惠：我明天就不行來了

小惠：陳欣欣！我明天就不行來了，我生病了（對著欣欣說），我媽媽說要好了才可以…才可以來學校要好多天喔！

偉偉：……（在小惠耳邊嘀嘀咕咕的）

小惠：我明天不行來了

偉偉：爲什麼？

小惠：因爲我生病（神情有點落寞）

（小惠繼續觀察有誰可以聽他的傾訴）

（大家繼續吃飯）

小惠：（小聲地）可可，我明天不能來了

（可可沒有回應，可能是沒聽到吧…）

（張老師跟阿智說話）

小惠：（對著偉偉說）再幾天就好了，我再吃幾包藥…我把那個藥吃完就好了！我就不再感冒了！

偉偉：我也要把我藥吃完

小惠：你也生病？

上述例中，小惠的「生病」雖沒有曲折變化的情節，對她來說卻是一個重要的敘事，因爲，有了這個故事空間，她才能夠贏取同儕的注意和獲得別人與她的對談。從她不斷向不同的幼兒重覆述說同樣的內容看來，可知此事件對她所具有的重大意義

幼兒成爲更有能力的協商者

幼兒的故事，往往不是事先寫好或想好情節內容的，而是在孩子的共同參與中逐漸成



形。由於是幼兒共同創作出劇情而且扮演不同的角色，因此，常常遇到彼此需要磋商情節的情況。有時主導性強的幼兒會指揮參與的同儕聽命行事，但是，有時，幼兒會在一來一往的討論中彼此讓步而達到最後的協調。

(小惠在娃娃家，他跟浩浩玩辦家家酒，浩浩當弟弟，小惠當媽媽，小惠煮食物給浩浩吃，浩浩坐在餐桌前，他走來走去…)

恩恩：我可以跟你一起玩嗎？

小惠：可以，那你當哥哥，照顧弟弟好不好？

恩恩：好！這個(恩恩手上拿他今天從家中來的百寶箱玩具，他向小惠介紹百寶箱的使用方法。)可以打開

小惠：我們不需要這個(百寶箱)！我們不需要這個…

小惠：阿姨！我們的弟弟(浩浩)很壞，我們叫他吃飯，他都不吃…

慧仙：真的喔…

小惠：他需要哥哥，才乖，才會吃飯，呵呵…

小惠：啊，哥哥(恩恩)來了，哥哥來了(對著弟弟說)

小惠：你看，哥哥來了，你就可以吃飯了，對不對？(小惠扮演媽媽勸導弟弟吃飯，賢慧的樣子…)

恩恩：對對對！

小惠：來，來吃吃，來！媽媽拿湯匙(餵浩浩吃飯)

恩恩：小惠，假裝我手很燒啊！

小惠：(繼續對浩浩說話)趕快吃好不好？趕快吃好不好？你先喝一口湯，吹吹喔啊！？(離開浩浩身邊)

(浩浩都沒說話)

恩恩：(手中拿著一顆青椒)這個都沒削皮，怎麼吃？

小惠：不用削了啦！

恩恩：怎麼不用削皮的？有些爛掉的，要削啦！

小惠：好啦！(交給恩恩一個蔬菜模型)

小惠：弟弟，你乖乖…你要不要當乖乖的啊？要不要？(問浩浩)

(浩浩坐在地上，沒有回答)

在上述的事件中，恩恩原本是個後來加入的角色。爲了能被接納爲扮演情境中的一員，他處處順從媽媽(小惠)的安排。然而，當他的角色穩固，在情節中具有重要性時，他也能逐



漸將其對情節發展的想法提出與小惠協商，而獲得同意。譬如他批評青椒應削皮，因為有些地方爛了，小惠原本不接受。但是，當恩恩堅持時，小惠便妥協了，而用另一種蔬菜取代青椒。這樣在故事情境中的協商，讓幼兒能更勇於嘗試去提出個人觀點，與同儕討論。無形中，協商的能力也增加了。

#### 對現實的省思和理解

當幼兒將現實中的經驗敘述出來時，他們便有機會重新省視自己在該事件中的經驗。這樣的重新省視，幫助幼兒以旁觀者的角度去觀察事件的過程，獲得後設認知的理解。

（欣欣看到小惠在使用本來在珍珍手上的打洞機，於是走過來站在小惠身邊，想要跟小惠借，小惠更賣力地使用著打動機。）

（欣欣站在小惠身邊小小聲地說了幾個字。）

小惠：不要借張浩浩！

欣欣：問題是每一個人都在用啊

小惠：這是珍珍的。

欣欣：問題是…這不是珍珍的，這是老師的！

小惠：這是她（珍珍）要用啊！（聲音漸小…並且繼續使用打洞機）

欣欣：那還有…哪有可能她還用那麼久啊？（雙手叉腰）

小惠：她還小哇（仍然邊做邊說）

（此時小容在旁邊看見這情形，靠向他們兩個這邊來幫忙說明…）

小容：我拿給他的啊，他不要用啊，我拿給她，他就要拿啊，他用搶的啊（這些話裡的「他」是指浩浩，「她」是指珍珍）

小容：那我說：反正不要搶啊，就沒辦法給他啊，然後我就拿給她，他就要用啊，就沒辦法…給他啊

值得注意的是，上述的敘事體中，小容一反平時默默旁觀或消極參與的角色，反而挺身而出嘗試解釋整個事件的來龍去脈。在他人看來，雖然小容短短的敘述似乎是語焉不詳；但是在鏡頭中，只見她努力認真的神情，手勢和表情與事件過程之起伏相配合，足見她對此事實是瞭然於心。一旦小容隨著年歲增長，更嫻熟中文的語法語用，相信必定能清晰明確地用名稱和恰當的代名詞，配合其他語助詞的使用而將這段敘事表達得更完整和詳細。

#### 幼兒的學習獲得鷹架經驗

幼兒的敘事體雖大都簡短殘缺，但是，當他們全心投入說故事或扮演故事時，往往能發展出相當複雜而多面延伸的情節。在這樣的經驗中，幼兒的語文、思維、社會互動、甚至(與



情節搭配的)技能，都能透過敘事體的過程而得以演練。幼兒在這些領域中的學習獲得了鷹架的支撐，而能邁向更精熟的知能。

幼兒常扮演家庭中父母與子女互動的景況，當他們入戲時，不同的角色總能拿捏得恰如其分。

小惠：好了！媽媽去買菜喔（拿了一個皮包）

小惠：哥哥，你要陪弟弟喔，媽媽去買菜喔！你陪弟弟喔

（小惠到教室別處走了一圈，停住，做出買菜付錢找錢的動作，然後回到娃娃家…）

小惠：（對恩恩、浩浩說）爸爸去上班了

（浩浩拿出一個湯匙給小惠看）

浩浩：啦啦啦！

小惠：你在用這個東西在吃東西喔？

浩浩：對呀！

小惠：媽媽有好多錢，給你們玩耶，你看（打開皮包，假裝倒出很多的錢…）

小惠：媽咪有好多的錢耶，對不對？

恩恩：你要不要玩我的娃娃？

小惠：我們現在不玩喔

浩浩：我們現在不玩喔！

小惠：假裝我現又生了一個妹妹，假裝我現在又生了一個妹妹好不好？（對那兩兄弟說）

（小樂過來了…）

小樂：我可以跟你們一起玩嗎？

小惠：可以！那你當爸爸好不好？

小樂：好哇！

小惠：好！

小樂：我當廚師，我當廚師！

（小惠拿了一個米奇娃娃，並對鏡頭笑了一笑）

（文文過來了）

文文：我想跟你玩！

小惠：好！那你要當什麼…那你當姊姊！

（文文點頭）

小樂：我是廚師耶！



小惠：我知道，他（文文）當姊姊！

（小惠不時地對懷中的米奇娃娃，做出拍撫嬰兒的背的動作，然後坐在椅子上，繼續拍）

小惠：弟弟，假裝這是你的娃娃，好不好？

浩浩：喔，假裝這是我的小baby！

（文文也抱著一個人形娃娃）

小惠：（看到文文懷中的娃娃，對著文文說）假裝我們有兩個小孩子…

從上述的扮演事件中可以看出，幼兒能不斷擴充其劇情以納入新的角色。要做到這一點，他們必須對所扮演的故事情境，其中所可能產生的人物角色，各角色擔任的職務或義務，各角色所需的技能或言行，各角色之間的互動關係，及情節發展和變化的可能性等，有相當的了解。幼兒一方面運用日常觀察或與人事物互動所得的舊經驗舊知識來演好他們的角色，一方面也在故事的情境中演練和探究他們原本還沒學會的事物及新的理解。學習就在這樣的敘事體經驗中獲得鷹架，而幼兒的能力也增強了。

#### 幼兒知識的共建過程

敘事體大都發生於人際互動當中。一個人想向別人說一件事或一個故事，敘事體於焉開始。而對幼兒而言，要當純粹的聽眾很難，他們總是迫不及待地加入敘說，因此，自然情境中，幼兒敘事體極少是個人創作的，其中往往經歷同儕共建的過程。

恩恩：我昨天有吃水蜜桃，好好吃耶

偉偉：我也有吃水蜜桃

阿智：我們還有去拉拉山拔水蜜桃，我拔下來，我拔下來，我拔下來！

小芬：我有一次跟阿姨…一個阿姨跟很多的阿姨都有一起去…有草耶

恩恩：我去烤蕃薯，很多人都有烤到

小芬：我們還有烤肉

阿智：以前我們去拉拉山的時候…

小芬：我阿姨用剪刀剪，不小心剪到手指頭了

阿智：才怪

小芬：不過那個是小剪刀啦，他那個頭很刺耶，很刺耶！

小芬：小小的…我們是早上去那，然後我阿姨拿著一把剪刀，然後…（此時阿智提醒小

芬：後面有一個人（李老師來到她身後，小芬以為他問的是故事當時小芬的後面有誰？

所以她回答）我後面有爸爸媽媽！



(李老師就提醒快吃點心)

在上述幼兒的敘事中，恩恩、偉偉、阿智、和小芬透過彼此對談，每個人將家中曾經出遊的情形提供出來共同勾勒出一幅完整的家庭成員假日上山採水果的景象。這樣的共建過程，讓幼兒敘述得更多，也幫助他們回想起更多細節，而將自己對此經驗的了解補充得更完整。

鞏固且複演了現存的社會關係網絡

幼兒社會之複雜程度，與成人世界實無分軒輊。如前一章所述，幼兒常使用敘事體以達成各種社會性的目的，諸如，同儕認同及歸屬、加入或拒絕加入團體、及同儕競爭等。敘事體之使用常反映出幼兒社會關係之一環。在敘事體的經驗中常被拒絕或否定的孩子，其在同儕中之地位和角色也可能被邊緣化。

阿平：我跟你講，小惠，以前我們…

小惠：我不聽你的話，那但是我會聽毛宥傑跟陳欣欣的話，還有…還有…

欣欣：張力美！

小惠：對！但是我不會聽你的話！

阿平：小惠…以前…

欣欣：我也不會！

阿平：以前呂老師拿很多…

欣欣：如果他（阿平）跟你（小惠）講話，然後…

阿平：然後李老師…給我們很多，然後一人一個

(小惠握拳頭做拋空氣狀…小惠：ㄅㄨ！ㄅㄨ！ㄅㄨ！ㄅㄨ！ㄅㄨ！ㄅㄨ！)

欣欣：如果他跟你講話，你就丟在那裡，然後把他射出去！

小惠：ㄝ？

欣欣：如果他跟你講話的話，你就把他丟在??裡，然後把他射出去！

(小惠點點頭)

欣欣：再射給王小立！

阿平：我已經不聽小惠的話了

小惠：我還有一個女生就是…呵呵呵呵

阿平：我知道你要聽誰的話，我知道你要聽鄭文文的話

小惠：我還要聽-----

阿平：張力美的話！



小惠：對！

阿平：欣欣、小容！

小惠：對！但是我不會聽你的話…

阿平是常在同儕對談中吃閉門羹的幼兒；相反的，力美、小惠、小芬、和文文往往主導教室中的互動，指揮其他幼兒，並且運用影響力形成他們自己的小團體。快樂班的「美少女戰士」即是以力美為首的小集團。當然，這些小團體具有多重的功能，一方面，它有助於凝聚幼兒的歸屬感，保護並支持其中的成員。所以，譬如，小容雖然在社會互動方面並不主動，但是，因為被賦予「美少女戰士」中的一角，在扮演活動中常被邀請參與，所以並不孤單。另一方面，小團體卻也往往排除或抵制異己，使得原本就不受歡迎的孩子愈發無法加入。譬如上述例子中，阿平三度想以「以前...」及其他類似的文體結構開始他的敘事，但是都被其他同儕直接拒絕及打斷，因此，他根本沒有機會分享其經驗。由此觀之，敘事體的使用往往也助長了這些幼兒同儕之間正負向的關係。

敘事體的使用在幼兒的世界中產生的影響絕非單一而且線性的。當孩子們企圖藉著參與敘事體的內容進入同儕團體時，他同時也冒著被拒絕加入的危險；而許多孩子確實懂得以故事中的情節或角色來作為正當或合理的藉口去排拒他人。因此，我們看到敘事體的一刀兩刃。然而，故事人人會說，幼兒更擅長此道，教師如何在孩子們交織互輸的故事中釐出頭緒，並且插入自己的故事，好讓幼兒能聽到教師要他們聽到的訊息，實為為師者的一門大學問。

## 二、建議

敘事體在幼兒生活中扮演相當重要的角色，是他們與外界人事物之間的一項舉足輕重的媒介，它在幼兒發展上的功能實不容忽視。然而，敘事體在幼兒認知能力之表現和促進，及幼兒社會世界之形成和維繫上的作用，在幼稚園教室中特別容易突顯。

筆者根據前述之研究發現和結論，提出以下的建議：

就實務工作者而言

1. 教師應提供幼兒充分的互動，使他們能自主對談，透過敘事體同儕共建的過程，促進幼兒對事件經驗更完整的瞭解。

2. 課程中不妨安排正式及非正式的活動，提供幼兒演練敘事體的機會，譬如，說故事時間，或其他分享生活經驗的活動。這樣的機會，使幼兒能對不同的文體結構、對談形式、及其所適用的語言規範具有更好的認知和技能。

3. 幼兒敘事體可說是他們生活世界的語文呈現。而且，不同的幼兒具有相異的敘事風



格。教師應多留意幼兒經常提及的敘事體內容，一方面，從其內容中可觀察幼兒語文、數理、邏輯思維等認知表現(另一方面，從觀察幼兒在敘事體經驗中的互動，也有助於瞭解幼兒的社會性表現，及班級內的社會關係。

就未來研究而言

1. 本研究雖然發現敘事體在幼兒認知各領域具有重要的功能，但由於研究主題之所限，並未深入探究敘事體影響幼兒語文、數理、邏輯思維等領域之發展是透過何種機制。未來的研究，可以此為一可行的方向。

2. 本研究同時發現，敘事體在幼兒社會性發展及經驗上扮演重要角色。但同樣地，由於研究主題之所限，並未深入探究敘事體影響幼兒社會世界之機制。這方面的研究，也可為幼教實務界及學術界提供寶貴的文獻。

3. 本研究並未去探索幼兒閱讀圖畫書，甚至自製圖畫書是否對幼兒使用敘事體的經驗造成何種影響?然而，語文之聽說讀寫四個面向可說是互為關聯的。因此，將來研究朝向整體去瞭解幼兒口說及書面敘事體的經驗，當為必然的趨勢。

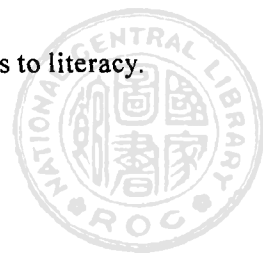


## 參 考 書 目

- 李丹（民83）。兒童發展。台北：五南。
- 翁麗綺（民87）。幼兒建構故事之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 陳淑如（民85）。重述故事對幼兒回憶與故事理解之影響研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 陳淑琦（民73）。故事呈現方式與故事結構對學前及學齡兒童回憶及理解之影響。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 陳淑敏（民83）。Vygotsky的心理發展理論和教育。屏東師範學院學報，第七期，頁119-144。
- 陳麗眉（民84）。幼兒心理學。台北：五南。
- 張子芬（民79）。幼兒故事概念發展之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- 簡楚瑛（民83）。我國兒童權威概念之發展及其相關因素之研究。教育與心理研究。第十七期，頁507-542。
- 蘇育瑄（民85）。幼兒故事回憶與理解之研究。國立台灣師範大學家政教育研究所碩士論文。
- Asher, S., & Parker, J. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. In B. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), Social competence in developmental perspective, pp. 223-237.
- Berman, R., & Slobin, T. (1994). Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1987). The transactional self. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), Making Sense: The child's construction of the world, pp.81-96. New York: Routledge.
- Bruner, J., & Lucariello, J. (1989). Monologue as narrative recreation of the world. In K. Nelson (Ed.), Narratives from the Crib, pp. 73-97. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N. K. (1994). The arts and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research. (pp.500-515). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dunn, J. (1988). The beginnings of social understanding. Oxford, U. K.: Basil Black well.
- Eisenberg, A. (1985). Learning to describe past experiences in conversation. Discourse Processes, 8, 177-204.
- Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). Child discourse. New York: Academic Press.



- Feldman, C. (1989). Monologus as Problem-solving narrative. In K. Nelson (Ed.), Narratives from the Crib. London: Harvard University Press.
- Fletcher, P., & Garman, M. (1988). Language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fletcher, P., & Garman, M. (1988). Some fundamental aspects of language development after age 5. In P. Fletcher & M. Garman (Eds.), Language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fivush, R., (1984). Learning about school: The development of kindergarteners' school scripts. *Child Development*, 55, 1697-1709.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Hemphill, L. (1991). Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics*, 12, 263-279.
- Hudson, A., & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), Developing narrative structure, pp. 89-136, Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kernan, K. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), Child Discourse, pp. 91-102. New York: Academic Press.
- Labov, W. (1972). Language in the inner city. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helan (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp.12-43). Seattle, WA: University of Washington Press.
- McAdams, D. (1988). Biography, narrative, and lives: An introduction. *Journal of Personality*, 56:1, 1-18.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Developing narrative structure. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first graders from two communities. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), Developing narrative structure. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., & Peterson, C. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), Developing narrative structure. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy.



- Language Sociology, 10, 423-442.
- Miller, P., & Sperry, L. (1988) . Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. Journal of Child Language, 15, 293-315.
- Mishler, E. (1995) . Models of narrative analysis: A typology. Journal of narrative and life history, 5 (2) , 87-123.
- Mitchell, W. (1980). On narrative. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, K. (1989). Narratives from the crib. London: Harvard University Press.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987) . Discourse and social psychology. London: Sage.
- Robinson, J., & Hawpe, L. (1986) . Narrative thinking as a heuristic process. In Sarbin (Ed.) , Narrative Psychology. New York :Praeger.
- Sachs, J. (1983). Talking about there and then: The emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K. E. Nelson(Ed.), Children's language, Vol. 4 (pp.11-28). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lincoln, Y., & Cuba, E. (1985). Naturalistic inquiry. London: Sage.
- Sarbin,T. (1986) . Narrative Psychology. New York: Praeger.
- Ting, H (1989). A child on the edge: Silent rejection. Master thesis of the University of Illinois-Urbana-Champaign.
- Tripp,S. (1977). Child Discourse. A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishers: Academic Press, Inc.
- Walsh, D. (Nov. 1987). Remembering with children. Paper presented at the Conference on Child Development Theory and Practice, National Hsinchu Teachers College.
- Watson-Gegeo, K., & Boggs, S. (1977). From verbal play to talk story: The role of routines in speech events among Hawaiian children. In Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (Eds.), Child discourse, pp.67-90. New York: Academic Press.
- Wolf, D. (1985). Ways of telling: Text repertoires in elementary school children. Journal of Education, Vol. 167, No. 1, pp. 71-87.
- Wolf, D. (1993). Research on narratives. In Spodek (Ed.), Handbook of research on early childhood education, pp. 237-254. N. Y.: McMillan.
- Wolf, d., & Hicks, D. (1991). The voices within narratives: The development of intertextuality in young children's stories. In McCabe & Perterson (Eds.), Developing narrative structure, pp. 329-351, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wyatt, F. (1986) .The narrative in psychoanalysis: Psychoanalytic notes on storytelling,



listening, and interpreting. In Sarbin, (Ed.) , Narrative Psychology. New York: Praeger.



# Research on Taiwanese Preschool Children's Narratives

Li-Ching Lin

Department of Early Childhood Education

## ABSTRACT

Research on narratives has opened new windows to understanding young children's development. Many researchers have drawn our attention to the multi-disciplinary importance of narratives in various areas. The purpose of this study is thus to explore Taiwanese children's experiences of narrating and/ or narrativizing in their kindergarten activities and the influences such experiences have on their development. I raised two questions:

1. In what kindergarten classroom contexts will Taiwanese preschool children narrate?
2. What functions do narratives serve in Taiwanese children's development and learning?

An interpretive research approach was adopted in this study. One classroom for 23 mixed (3- and 4-year-old) children was chosen as the field for this study. Three young children were chosen as the target participants. The researcher collected data through observation, semi-structured interviews, and spontaneous conversations on site. Data were coded and analyzed for the contexts, contents, and functions of children's narratives.

Major findings of this study include:

1. Children's spontaneous narratives occur most often while teachers are less directive.
2. Children's spontaneous narratives occur most often while children are free to interact with peers.
3. Children's spontaneous narratives occur most often where there are ample stimuli for children's learning and narrating.
4. Children's spontaneous narratives occur most often while their narrating is extended by teachers and peers.
5. Children's narrating or narrativizing experiences are highly related to their cognitive and social development.

According to the above findings, the researcher makes several suggestions in terms of



classroom practice as well as future research efforts.

**Key words:** Narratives, Early childhood education, Early childhood development, children's language development

