
我的幼稚園輔導之旅：一位輔導員的覺醒與行動

張素貞

新生醫護管理專科學校幼兒保育科
國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

摘 要

本文透過自我敘說，將研究者投入幼稚園輔導五年之經驗予以意義化，敘說個人如何在輔導歷程中產生覺醒與行動，並藉此對幼稚園輔導計畫提出淺見。資料的來源包括輔導報告、輔導札記、教學省思及訪談資料等現場文本。故事採起、承、轉、合的故事軸線，敘說研究者輔導意識的覺醒歷程，以探討輔導歷程中輔導人員的角色，並關注幼教師之主體性等議題。最後，建議幼稚園輔導計畫的辦理應可增進輔導人員對課程與輔導批判意識的機會、進行教師專業成長再概念化、及導向實踐與解放行動研究理念。

關鍵詞：幼稚園輔導計畫、敘事探究、教師專業發展

壹、為何敘說？

一、研究動機

95學年度為因應幼托整合，提升幼教教學品質，教育部開始推動「教育部補助辦理公私立幼稚園（含托兒所）輔導計畫¹」，希望藉由輔導員進入幼兒園，協助教師解決教學問題，發展園所教學特色，促進教師專業成長，並藉以提升幼教品質。「這項計畫堪稱是劃時代之舉，……。」（林佩蓉、陳娟娟，2010，頁15），我於96學年開始擔任「方案二²」的輔導員，目的在輔導園所發展正常化教學，及提升教學專業特色，以精進教學品質，今年（101學年度）邁入第五年。

為了促進輔導計畫的成效，教育部每年會舉辦研討會，請參與輔導計畫的受輔園所及輔導人員，來分享輔導經驗，在每次的研討會中，當我聆聽著台上的輔導員敘說其輔導故事的同時，坐在台下的我，常常會不由自主的回觀自己的輔導經驗，也常會思考：「屬於我自己的輔導故事會是長什麼樣子呢？」；而在受輔園所的分析中，幼教師們敘說著因為輔導員的協助，對於課程與教學有的改變與學習，我的內心也會出現一個聲音：「我帶給我的幼教師是怎樣的學習與改變？」。那樣的思考與聲音，一直在我的腦海裡盤旋不已，但隨著研討會的結束，往往慢慢的銷聲匿跡。直到與「敘事」和金金附幼的相遇，讓我有躍上舞台的意識，引發我有系統的去回觀，自己這五年的輔導經驗。

二、研究目的

基於上述的研究動機，我決定用「敘事」來當作這趟旅程的前導燈，因為對我而言，這是一趟尋求（search），一種再度尋求（re-search）的旅程，雖然這趟旅程不是著重在解決什麼問題（Clandinin & Connelly, 2000/2003）；但我的內心不時也潛藏著一個問題意識：「我的輔導方式為何？我這樣輔導有沒有成效？我這樣的輔導員的角色，在輔導計畫的定位為何？整個輔導計畫真正的精神與意涵何在？」。所以，除了再度尋求、經歷這段輔導旅程之外，我更想對這些屬於個人的和社會的問題有所解答，正如 Bruner（1996/2001）所言：「……『難題』會被安裝為敘事現實的輪軸。故事之所以值得講、值得理解，其價值就在於有那難題的存在。……」（頁 215）。所以，本研究的目的在將我的幼稚園輔導經驗予以意義化，敘說個人如何在輔導歷程中產生覺醒與行動，並藉此對幼稚園輔導計畫中的輔導人員，有更深一層的看見與反思。

貳、如何敘說？

一、為何要用敘事探究？

在每年的幼稚園輔導成效研討會當中，台下的我聽著台上輔導員或受輔園所的幼教師，敘說著他們輔導或受輔的經驗和故事，在這樣的過程中，經驗流就這麼自然而然的各自在敘說者或閱讀者的內心流動著，而這樣的歷程也就是 Clandinin 與 Connelly（2000）所說的「經歷經驗（experiencing the experience），而敘事探究的目的就是在理解並將經驗創塑意義³」（頁 80）；是一

¹102 學年度改稱為「教育部及國民學前教育署補助辦理公私立幼兒園輔導計畫」。

²102 學年度改稱為「適性教保輔導」方案。

³創塑意義（making sense）一詞乃是我從蔡敏玲（1994）的研究中所借用，有學者翻譯為「意義化」。我認為「創塑意義」比「意義化」有著更上一層的概念。

種有意識的對生活事件進行重述、重說 (retold)、與重活一次 (relive) 的探究 (Schon, 2003)；Riessman (1993) 也說個人將經驗意義化的主要方式，是用敘事的形式，重點在將經驗流賦予條理與意義化，以使得之後的行動便得有意義。所以敘事探究是對人類經驗與故事作探究，並藉以創塑意義的研究。

而 Clandinin 與 Connelly (2000/2003) 描述「三度敘事的探究空間」，乃強調人類經驗的發生，是隱含了「互動 (個人和社會)」、「連續 (過去、現在、未來)」和「情境 (地點)」三個向度。所以敘事的內容，會論及個人在所處的多重社會脈絡下，發生在過去、現在的事件，以及展望未來的可能之說明。

另外，Lyons 與 LaBoskey (2002) 說「敘事探究提供了一個有意義的從事反省的一個鷹架」(頁 95)；而 Ritchie 與 Wilson (2000) 提出「敘事是一種將生活故事進行回顧、反思、與重新觀看的方法」(頁 23)。而這些自我反思都不是毫無根據的懺悔胡說 (confessional jargon)，是一種慎思 (deliberation)、有意圖、與方向性的反思 (Schon, 2003；Lyons & LaBoskey, 2002)。

所以，敘事探究的反省途徑，使我意義化我的輔導經驗，因透過不斷反思、批判、解構、建構的循環歷程，而創塑出意義，讓我得以重新看見輔導計畫中的自己，並帶出下一步行動的可能，更看見輔導計畫的可能性 (劉美慧，2005，2006)。

二、敘事探究的效度議題-信實度 (trustworthiness)

質性研究常常被質疑的是信度與效度的問題，而像其他質性研究一樣，敘事探究對於其知識宣稱的有效性，也是一直被批判與討論的。而為了追求研究的品質，能在社會科學領域中站的住腳，能與不同典範的社群，有進一步對話的可能 (胡幼慧、姚美華，2008)，敘事探究的效度議題一直是社群內持續在發展與關注的 (Connelly & Clandini, 1990；Lyons & LaBoskey, 2002；Polkinghorne, 2007；Riessman, 1993)。而敘事探究對於其知識宣稱的有效性，許多學者皆提出了「信實度 (trustworthiness)」來取代和檢視效度的問題。是對建構的現場文本，和詮釋的研究文本的信實度有所關注 (Polkinghorne, 2007, 頁 479)。

而信實度並非指真實 (truth) (Riessman 1993)，它是一種「敘事的真實 (narrative truths)」，而非「歷史的真實 (historical truths)」(Spence, 1982)；因為敘事不只是一種「只把事實搬上螢幕」而已，它更需要的是一個「語意革新」的情節 (宋文里，2002，頁 161)。所以，敘事探究的效度議題，是指研究過程與結果的信實度或可信賴的程度。

本研究乃綜合上述學者，提出的信實度檢視規準：合理性、適當性、及實用性，來檢視本研究的信實度。合理性意即說服力，本研究在論述的過程中，除了獲得不少理論的印證之外，將研究初稿整理，到投稿的過程中，我也請對敘事方法論有所學的前輩與同儕，協助檢視故事的合理性與說服力。而為了提高本研究的適當性與符合度，我請故事中的果果托兒所所長，及金金附幼的兩位老師，提供本研究文本再建構適切性的檢視。至於實用性的部份，由於基於篇幅的考量，研究文本無法詳細的呈現所有的訪談與文件資料，不過對於每一個段落的鋪陳與論述，都能清楚的呈現現場文本轉化為研究文本的歷程。

三、資料蒐集與編碼

這趟旅程中，我是主要的發聲者，除了自我敘說之外，亦有下列的現場文本，才使旅程的再現更完整。

(一) 輔導報告

1. 受輔與輔導報告

在 95-96 年的輔導計畫中規定，輔導員及受輔園所於每次的輔導過後，應分別撰寫輔導

報告，「輔導人員單次輔導報告表」內含輔導目標、輔導內容、及對園所的建議；而「受輔園所單次輔導報告表」內含省思及策略、園所執行及改善狀況、輔導照片。而在 97 年之後的單次輔導報告，改為輔導員與受輔園所共同撰寫，「受輔及輔導報告」內含園所依輔導人員前次建議之改善情形、輔導目標、輔導內容、本次改善建議、輔導照片。資料的編碼方式為，園所名稱/受輔園所或輔導員/受輔或輔導報告/日期（民國年月日）。

2. 年度輔導報告

輔導員及園所應於每年度輔導過後，分別撰寫輔導前教學評估、輔導後教學改善情形及未來建議。資料的編碼方式為，園所名稱/受輔園所或輔導員/年度（民國）輔導報告。

（二）輔導札記

對於每次輔導過後，我除了撰寫輔導報告之外，有時亦會針對輔導過後的心情書寫札記。資料的編碼方式為，輔導員/輔導札記/日期（民國年月日）。

（三）教學省思

在受輔的園所中，部份幼教師會針對教學所作的檢討與回應。資料的編碼方式為，園所名稱/幼教師/教學省思/日期（民國年月日）。

（四）訪談

為了讓「對話」啟動，我邀請曾參與輔導的幼教師敘說其受輔的經驗。資料的編碼方式為，園所名稱/幼教師/訪談/日期（民國年月日）。

四、資料分析

本研究主要以「整體-內容」分析為主，其方式類似「內容分析」。(Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998)。首先將整個敘說內容仔細反覆的閱讀數次，使用各色的螢光筆，試著標記出不同類別，直到清楚抽取出「類別 (pattern)」，並不斷與文獻對話而產出更清楚的類別，之後再將敘說的內容（逐字稿）分別聚集到這些類別當中，反覆閱讀是否出現互斥或矛盾的情節，直到研究文本確定為止。

參、輔導之旅

以下將透過「起」、「承」、「轉」、「合」的軸線，來敘說我的輔導故事...

一、「起」-旅程的開始

（一）我準備好了嗎？！-成為輔導人員是一種專業的象徵！

「輔導」是指扶助指導之意，是一種協助學習者增加解決問題能力的工作（國語日報，2000）。英文中，與「輔導」一詞相關的詞彙有supervision、mentoring、以及coaching，其中supervision有「監督、視導」的意思，強調透過管理達到組織的績效，重視考核；而mentoring是輔導者與受輔者之間的一種具關懷性與支持性的人際互動關係，是一種技能、理念與經驗的傳承（Gallacher, 1997）；coaching則有「指導」之意，是針對某特定範圍一系列的課程或實務之指導（Gallacher, 1997）；教育部現行的「幼教輔導」之形式，與後兩者較為貼近。美國的全國融合教育專業發展中心（National Professional Development Center on Inclusion）對coaching一詞的定義是「透過觀察、省思、行動，以增進被輔導者某方面的能力，通常是一對一的互動關係。」（NPDCI, 2010）。

輔導計畫內的輔導人員分為學者及資深幼教人員，學者的資格為：專任教師，曾任或現任幼教、幼保、及相關係所兩年以上經驗，具有與輔導園所輔導主題相符之專長，並具有下列條件之一者，擔任實習課任課教師二年以上、教保員二年以上、或教保類評鑑二年以上；而兼任教師須

具備同專任教師所要求資格之四年以上的經驗；另外，資深幼教人員的資格為：獲頒績優教師的合格幼稚園教師（教育部，2012a）。輔導計畫的申請方式，由園所主動尋覓符合規定的學者或資深幼教人員，然後共同訂定輔導計畫，之後報部進行審查（內含輔導人員的資格審查、計畫內容審查），審查通過者始可進行計畫，而為了解此項計畫的現況，及提升輔導成效，教育部會組成考核小組入園實地訪查，並於每學年輔導結束後，各園所要繳交成果報告，針對行政部分與輔導報告的內涵進行審查，最後舉辦全國性幼教輔導研討會，以檢討整體輔導計畫辦理成效（教育部，2012b）。

對我而言，進現場直接帶領老師進行課程的改革，是極具專業的挑戰，所以能成為輔導人員，對我來說是一種專業的象徵。96 年度我正式成為輔導員（表 1），而當時對於輔導計畫的執行，只能透過「教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫及作業原則」、「輔導計畫行前說明會-輔導員」和 95 年度的幼教輔導研討會來一窺究竟，並沒有如 100 年度出刊的「輔導人員手冊」（教育部，2012e）可供參考。所以可能「輔導人員是一種專業象徵」的虛榮心作祟，在接受園所邀請之時，我並沒有很仔細的去思考「我可以嗎？我準備好了嗎？」。

表 1

年度	輔導園所（化名）
96	果果托兒所
97	福福幼稚園 果果托兒所
98	福福幼稚園 耕耕托兒所
99	金金國小附幼
100	金金國小附幼

（二）原來輔導是這麼回事！

幼稚園輔導的方式，須在教育部的規範之下進行，每一次輔導的方式著重在，進班觀察教師的教學和幼兒的學習，再將觀察到的教學問題與老師討論（個別或團體），並提出建議。而另外為了讓老師對輔導的主題有清楚的了解，我的作法是在第一次的輔導之前，提供主題的相關資料，讓老師先行閱讀，並在輔導時與老師作討論（教育部，2012a，2012c）。果果托兒所⁴是我初試啼聲之作：

蘋果老師整理有關學習區的文獻資料，輔以學習區的照片及光碟，提供老師對學習區的認識與了解，並與老師作分享與討論……。（果果/受輔園所/受輔報告-省思及策略/960921）

在每一次的輔導過後，輔導員都要「對園所建議」，供老師作教學上的改進與參考，並在下一次的輔導要有改善的情形出現：

建議園所增購各學習區的教具，尤其以益智角為最。建議園長能督促老師進行學習區教材、教具、及相關事宜的實施……。（果果/輔導員/輔導報告-對園所建議/960921）

輔導時我總秉持著以提升幼兒自主學習能力的前提，及符合輔導計畫的精神，於是第一年的輔導就在我「邊走邊學」的情況下，可以說順利的完成，而且也似乎「好像」有不錯的成果。

環境規劃改變情形：……各班皆設置圖書館、美勞角移置原本的語文角。教學的實

⁴文中所有園所的名稱，及幼教師的名字，皆採化名處理。其中「蘋果老師」是我的化名。

施：下學期的課表也因著角落的成形，而有所變動，……。(果果/輔導員/96 年度輔導報告-改善情形)

我也在年度輔導報告中，針對當年的輔導提出以下的省思與建議：

輔導的困難與瓶頸：輔導人員應是扮演「輔導者」與「指導者」的角色……在輔導的過程中所長與我的互動一直是聽從與執行的角色…，因而改變與成長的速度緩慢……。(果果/輔導員/96 年度輔導報告-未來建議)

經過了第一年的求生期階段，我知道原來輔導就是這麼回事，只要謹守幼稚園輔導的目標，我的角色就是推動園所進行教學的改革，藉以提升教保品質。現在看來，因為要以「提升幼兒自主學習能力」為前提，我很努力的「教會」老師如何的進行教學，來提升幼兒的自主學習能力，所以我不斷的傳輸一些教學知能，希望幼教師能運用於教學當中。因而這樣的輔導歷程充斥著「上下」的關係，老師常常是扮演著「遵命執行」、「配合辦理」的被動角色(甄曉蘭，2004)。從當時的受輔及輔導報告中，雖可以看出有一些成果出來，但我的心裡總是有不踏實感，而「推不動」、「進步很慢」，一直是我在第一年的輔導過程中的痛楚。但當時的我卻將這些問題只推究於，是因為老師的專業度不夠、所長的教學領導能力不足，而影響了輔導進度的進行，和部分文獻如出一轍的將課程改革成敗的大部分責任，加諸於老師身上(陳正乾，2009)。

二、「承」-暴風雨前的寧靜

(一)「套餐」式輔導

經過第一年的歷練，我已漸漸「貯存」一套幼稚園輔導的「知識」，我認為可以「套用」在每個園所。所以 97 年和 98 年的輔導方式，都是循著第一年的輔導模式：「本次輔導重點在：讓老師了解開放教育的重要性，…因而希望透過讀書會的方式，讓老師了解開放教育……；本次的讀書會我有準備很多開放教室的照片，供教師參考……。」(福福/輔導員/受輔及輔導報告-輔導內容/971009)

老師先認識什麼是蒙特梭利教育的內涵與內容，……在每一次的輔導過程中老師不吝指證將我們實施過程的缺失與不足之處一一指出，……。(耕耕/受輔園所/98 年度受輔報告-改善情形)

雖然是輔導不同園，且是我的第二、三年輔導，不過從當中卻可以看到我輔導果果托兒所時的影子，現在看來我似乎落入林佩蓉和陳娟娟(2010)所指陳的，「不合宜的輔導風格影響輔導成效」中的「套餐型³」的輔導風格。以至於在福福幼稚園的輔導成果報告中，也出現與果果托兒所一樣的輔導瓶頸與問題：

由於我平均一個月一次到園，我把每一次的輔導重點、問題及待改善的部分交代下去，這時園長就得負起監督與執行的責任，……但我發現，由於園長本身非本科，加上又忙的關係，因而疏於在『教學』的部分對老師有所要求，因而常常問題都沒有解決，造成輔導進度落後。(福福/輔導員/97 年度輔導報告-改善情形)

因為第一年累積的輔導經驗，讓我對 97 年的輔導「更有信心」，並理所當然的接受園所 98 年的輔導邀請，但第一年隱隱作痛的「傷口」卻都還在，並尚未癒合。這三年的輔導我的感觸是：輔導過程中很多概念我都要一講再講，重複不斷的提醒，有時也會發現，明明上次輔導時才提醒，怎麼相同的問題又發生。雖然從表面上，園所教學環境確實改善、幼兒的學習活動更多元、自主學習的機會變多了，老師的專業知能也「增加」了，但我思忖著那會不會是一個假象？而我這樣的論述就在我 98 年到果果托兒所，進行學生的實習訪視時，發現園所的教學竟然回到未受輔之前

³輔導輔導人員已事先設計好十次的輔導重點，無論輔導任何園所都採相同的模式。

的樣貌中，可以獲得一些佐證。但在當時，我卻將教師的素質，私幼老師的問題，認為輔導成效未能持續的主要歸因。

回觀這三年的輔導，我與幼教師們的關係一直是我很玩味的，我們一直以來都有著很合諧、亦師亦友的關係，私底下我們常常是無所不談，但只要觸及到專業，老師們常常都只是「聽」，很少發聲，因而我們很少有專業的對話產生。這讓我想到，傳統的師生關係常存在著一種「上對下」的關係，而這樣的關係卻出現在我與幼教師身上，若將輔導視為是我的教學現場，那麼「教育導管的隱喻」不就在我的身上實踐著，這與我一直以來相信「老師是一個課程創制者」(Clandinin & Connelly, 1992) 的信念，似乎是相矛盾的。身為輔導員的我，如果對照 Jeff (2005) 提及有效輔導 (coaching) 的 5 個技巧，我恐怕只做到傾聽和營造安全的輔導環境，其他諸如開放性的提問、引導對問題的解決能力、有建設性且目標導向的回饋、及增能個體行動力，似乎因著輔導關係的不平等，鮮少出現。

(二) 輔導進度超前，出乎我意料之外！

金金國小附幼 (以下簡稱金金) 是我輔導的第四個園所，是我的幼稚園輔導旅程中，一個很重要的轉折點。99 年度的這一年輔導給我的感覺，像是洗三溫暖，但短短的一年，讓我在智識與專業上，經歷了許多衝突與轉化。

雖然有前三年的輔導經驗，但我發現這次我所面對的老師不同。猶記第一次的輔導，讀書會時我問幼教師：「不知道老師們對於我們這次閱讀的資料，有沒有問題。」草莓老師回了我一句：「其實這些東西，我們以前都看過了，只是要進到現場，如何去做？我想那才是困難……。」西瓜老師深表贊同的說：「看完後，我還是不懂怎麼做耶！還有文中的...頁提到...，這個我覺得有問題...。」就在這樣此起彼落的討論聲中，結束我們第一次的輔導。而在我當天的輔導札記中敘寫著「哇！今天的對話真是過癮，有好多問題連我自己也沒想過，……」。而第二次的輔導更是讓我大開眼界，是我在以往園所的第五次輔導中，才看得到的成效，甚至更好。

整體上，整個角落佈置的非常成功，配合主題的情境很豐富……。(金金/受輔及輔導報告/990924)

而就在輔導半年過後，我得知草莓老師有書寫教學省思的習慣，以下是草莓老師在第二次輔導之後，在自己的教學日誌上所記錄的教學省思。

主題活動至今遲遲未切入，好像有點卡住的感覺，做了一些小活動，卻未引發孩子相關議題的探究，這樣的情況讓我有一點著急，……。(金金/草莓師/教學省思/990921)

什麼叫準備好的教室，這是我這二天在思考的問題……。……提供孩子創作的空間。不知這樣的我是否也過於獨裁，沒讓孩子有選擇的機會。(金金/草莓師/教學省思/990923)

(三) 我的震撼教育：「蘋果老師：我還是要按照我的作法……」

有別於之前輔導的園所，在輔導金金附幼的過程中，幼教師常常對於我的建議會有所質疑：「蘋果老師，對於不開角落時也要把椅子放下來的建議，我不認同，我還是要按照我的作法。」。而我會一直試圖要「說服」老師聽從我專業的建議，但我知道是因為「上下」的關係，才迫使老師勉強聽從，但看得出來金金附幼的老師有時並不苟同，甚至也不會照我的建議做。

就是您 (輔導員) 8 月份來把角落拉出來，為了角落的事情我們還爭執了，因為妳認為角落是要給孩子，可是我認為要補牆 (美觀) 用的，光是這些部份我們兩個就產生了一些對話。(金金/葡萄師/訪談/1010330)

幾次的震撼教育下來，我對我的輔導工作產生了前所未有的「謹慎感」，我開始對自己的輔導方式有了意識。另外，我也思考著我與金金附幼教師的互動，是否是因著「高期待 (high expectations)」效應而才轉變不同以往的輔導關係 (Estes, Mintz & Gunter, 2010)。

三、「轉」-輔導意識的覺知

(一)「課程意識」的萌發

「唯有當教師能正視自己的角色與生活，願意從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往『視為當然』的課程實務與『習焉不察』的教學實踐，才可能有所覺醒，才可能激發『課程意識』，促進『教學覺知』，進而讓課程的改革產生個人的意義，使之生根落實在教室的教學實踐中。」(甄曉蘭，2004，頁 207)。98 年於閱讀當中接觸了「教師課程意識」的概念，當時的我深深被吸引，因為課程意識的概念，讓我停止慣有的知覺方式，學會「距離化」(Greene, 1973)的看待自己的輔導方式；而課程意識的概念，也解答我一直以來想要與幼教教師們「對話」的原因，過去的我疏於對教師經驗的關注，在金山附幼老師們的身上，我學會讓幼師「發聲」，除了可以藉以瞭解幼教教師所做為何？因何而作？之外，我也想讓幼教教師透過敘說其作為，而對其教學行為有所意識與覺知。於是我從第六次的輔導開始帶入課程意識的概念，我不但運用於我這個輔導員身上，也帶入輔導當中。

請老師分享上一個主題活動的進行(特別是主題活動的高潮：老師是如何發現？如何引導？如何形成？如何進行？)。(金山/輔導員/受輔及輔導報告/1000520)

但現在看來，這樣的作法，只是讓幼教教師覺知自己的課程與教學作為而已，離「課程意識」真正的內涵似乎還有一段距離。

(二)「美感經驗」的體現

有別於前幾年的輔導，在金山附幼裡，由於有家長可以協助陪伴幼兒午休，所以在團體討論時間是充足且完整的，而之前在其他園的團體討論時間，常是被切割且是短暫的。因而，在金山附幼的每一次團討中，我們都能將問題做很深入的討論，常常有不少的對話都是對我專業上的挑戰。所以雖然每一次的輔導過後，我要經歷上天、下地、入海(乘船、搭機、上高鐵)的舟車勞頓，但回程時內心總是充盈著很多悸動。

想到回程就累，不過說真的，在身體上雖疲累，但內心卻是很充實，這樣的感受是我在之前園所，所不曾有過的感動呢！(輔導員/輔導札記/991119)

現在看來，這樣的「悸動」的經驗，有似 Dewey 在《Art as Experience》書中，對「經驗」(experience)的詮釋，這是一種完整的經驗(an experience)，這樣的經驗是透過我與老師們，彼此沉浸、投入在輔導當中，過程中，雖會有對抗或不一致的情形，常常時而激辯，時而沉默，但最終都會在彼此交換意見過後，不管達成共識或將之問題化也好，過後常有「好過癮」的感覺。我和金山附幼的互動，就是這樣的一種經驗，是使人有完滿、自足且愉悅的高鋒的經驗，我想就是一種美感的體驗吧！(陳錦慧，2005；Dewey, 1934)。

雖然我不認為沒有將教室環境預備好，有那麼嚴重，不過蘋果老師所提的『預備好的環境』的概念，在經過我們的討論之後，我似乎可以抓到其精髓...，可以對自身作檢視。(金山/草莓師/教學省思/990923)

(三)「課程專家」角色的解構

Freire (1998) 曾描繪教育現場文化「最不好的情況是教師是出席的，但卻形同缺席」(the teacher's presence is an "absence") (頁 63)。由於在團討時間的專業對話，我看見「老師們是在那兒的」，她們努力的，為著孩子學習而有的堅持，而產生的行動，我體認到那樣的堅持，是不容小覷的，我應該讓他們有敘說機會，並透過學習社群來對彼此的教學有所增長。我意識到我這個「課程專家」的角色應該要有所調整。

有別於過往，在輔導的過程中，除了協助老師解決教學的問題之外，我學會去拋出問題，去傾聽現場老師的聲音並與老師對話，而這樣的對話就如 Freire (1973) 所言，我和你(I-Thou)兩者都是主體，並沒有主、客體之分，這樣的對話是在以愛、溫暖、希望、信任、和批判的基礎之

下，不僅僅是傳達 (communication) 更是相互溝通 (intercommunication)，是爲了引發學習者的思辯而用。所以，對於 Jeff (2005) 提及的好的輔導員的標準，我似乎又向前邁進了一步。如今我可以更深刻的體會，教師與課程專家應該是一種平等的夥伴關係，而非上對下的關係，是校內與校外的課程專家的關係 (周淑卿，2004)。現在看來，我對自己這個校外的課程專家角色，似乎在解構當中。而從第四次的輔導開始，我所扮演的角色，從「指導」轉爲「諮詢」，也鼓勵老師們要善用教學研討會，發揮學習社群的功能：

輔導員提醒「計畫」可供我們進行課程的方向...輔導員詢問幼兒已經作了一本書了，爲什麼要全班的幼兒都要加入作這兩本書的活動？有沒有徵詢過幼兒的想法？...雖有全園的教學檢討會 (每月或不定期)，但建議各班還是要有一週一次的討論，針對本週活動的檢討，與下週活動的計畫，並請作紀錄。請教師思考教師導引式與以幼兒爲中心的教學，在進行課程時請 open mind 去傾聽幼兒的想法... (金金/受輔及輔導報告/991029)

各班分享時間：幼中班老師分享「量身高」的活動，與「認識數字」的結合，並請大家對「認識數字」的教具提出建議。...藉由各班分享，輔導員再次提醒「教學檢討會」的重要性，希望能落實。...問題討論：幼中班老師提出語文角常常都沒有幼兒選？怎麼辦？輔導員請大家腦力激盪... (金金/受輔及輔導報告/991119)

真的，這一年來你 (輔導員) 給我們的空間比較多，...比如像上次在討論的時候，老師你就會說『這只是我的想法』... (金金/香瓜師/訪談/1010330)

敘說至此，金金幼兒園第二年 (100 年度) 的輔導計畫，就在我經歷 99 年的碰撞之後，而對過去的輔導模式，有了一些修正與轉化之下，終告結束。

四、「合」：我的覺醒與行動

我的幼稚園輔導旅程，就在金金附幼這個「地點」暫時劃下句點。因爲我知道另一段不同於以往的旅程，可能隨時要開始，我得將裝備作好更新，才能重新上路。接下來是我對個人未來輔導「裝備」的更新與調整。

(一) 輔導意識的覺醒

課程意識的概念在說明，教師應對自身所設計的課程與教學的實施，有所覺知與省察；而輔導人員在帶領幼教師進行課程與教學轉型的角色，也似教師一般，其應能對自身的輔導信念、方式、與作爲，有所覺知與批判，這觸發了我開始對多年來執行輔導計畫之時，我背後所存有的哲學觀進行思考與檢視。Greene (1973, 頁 7)「作哲思 (doing philosophy)」的概念，更是讓我覺醒的關鍵：「哲思可以被視爲是一種知識獲得 (藉由本質和人類科學) 的取徑，並且是覺醒意識的可能路徑，它是每一個人生活累積而來的理解，它是框架特殊性問題的方法，是一套對世界有的假設、覺知、直覺、信念和認知；它也是一種思量 and 思考關於什麼被視爲重要、有價值、美好、和有意義的方法，更是可以覺醒意識和形構一個人的生活世界意義的途徑。」

Greene (1973) 指出作哲思的目的乃因爲教師是身處一個變動快速、價值混亂的現代社會中，而其工作是在提升人的意識，所以身爲引導學生的教師，對面多變的環境，必須常常對其所抱持的對人、知識、與價值的本質進行哲學性的思考，才能帶領學生提升其意識，藉由哲思提升自我意識，以建構一個新的世界。我認爲在輔導的歷程中，若能帶領幼教師進行「哲思」的工作，對於課程與教學的轉型才有深化的可能，因爲教師背後的哲學信念往往是其從事教學之導引。

(二) 幼教師經驗與主體性的關注

課程 (curriculum) 的拉丁字源 Currere,「跑道」、「跑的過程」(Ross, 2000)，不管是靜態 (固定) 的定義或動態 (流動) 的定義，都在目前的幼教現場百花齊放當中。而跑、動詞 (currere)、

地下莖等課程隱喻，是我們在幼教現場所追求的課程模式，跑和地下莖的概念說明著，21 個幼兒往往會有 21 個課程（歐用生，2010），都有著知識是建構、共構的概念。所以在輔導時我會提供這樣的概念，讓幼教師能符合地下莖的精神，運用於其教學當中。但若將「帶領幼教師進行課程轉型與教學革新」的輔導計畫，視為是一個「課程」，那麼在前三年的輔導中，我看不到我對知識建構與共構精神的落實。由於金金附幼教師的反動，讓我驚覺到自己竟是「教育導管」隱喻的奉行著，而這才開始讓我對幼教師的聲音與主體性有所關注。

（三）輔導人員角色的游移

回觀過去的輔導經驗，可以發現「教育導管」的隱喻，充滿在我與幼教師的輔導歷程中，那是因為我對輔導關係有著「上對下」的錯誤信念。輔導人員的角色，應視輔導階段的不同而有所調整的（陳淑琴，2007），時而是平等的夥伴關係，時而是上對下的指導關係，而所形成的角色是游移（in-between）於輔導的歷程中的。但在我之前的輔導中，由於我未能游移於不同的角色當中，去體認到「老師是校內的課程專家」，也才未能進行「專家之間的對話」（周淑卿，2004），而應因輔導階段及成員的不同，提供不同的協助與領導（Glickman, 1995, 2002）。

我覺得要看老師耶！並不是每一位老師都會願意或主動的成長與改變，且每位老師的先備知識不同，……。（金金幼兒園/葡萄師師/訪談/1010608）

每個老師不同，有人可能需要你一直說一直說，有人可能點一下即可，……還有若有些新的概念我們不了解，就需要你直接教我們…。（果果/所長/訪談/1010608）

肆、我對幼稚園輔導計畫之淺見

幼稚園輔導計畫今年邁入第六年，歷年來有不少的討論，而為了提升幼稚園輔導計畫的成效，教育部也委託一群研究團隊，戮力輔導計畫的落實，並作績效的評估，幾年下來因而有不錯的成果，除了逐步建立輔導績效的資料庫，也逐步建構了完整的幼稚園輔導模式，如今整個輔導計畫的實施、作業原則、與相關的辦法，已臻具完善（全國教保資訊網，2012），因而此項計劃持續在進行當中（教育部，2012a, 2012b, 2012c, 2012d）。而透過本研究我除了「看見」我自己的輔導故事之外，也藉此對輔導計畫中有了一些看見與反思。以下將對輔導計畫的實施，以及輔導計畫方案二的特色，「以幼稚園為單位進行輔導、帶入行動研究的理念與作法、及發展在園的輔導模式」，進行討論與可能性的建議。

一、增進輔導人員對課程與輔導批判意識的機會

Freire（1973, 頁 56）指出「成人的教育中應避免死記、著重技巧的機械式的涵化訓練，而是應讓批判意識成為可能的教學途徑」。而輔導計畫中對於輔導人員的培訓，主要乃透過「輔導人員共識營」的會議、「幼教輔導學術研討會」的經驗分享、與「輔導人員手冊」的內容，來說明輔導人員應具備怎樣的輔導知能，似乎隱喻著輔導人員是個「高級技工」的角色，但 Giroux（1988）指出教師是具有反省能力，是一個能積極行動的實踐者，不能只淪為技術理性下的專業技術人員。因之，我們應該不能只從輔導人員應具備怎樣的知能，更要從輔導人員的課程與輔導意識的覺知，來談輔導人員在課程改革的可能作為（甄曉蘭，2003）。況且，輔導人員是帶領幼教師進行改革的領頭羊，本應該站在更高點，對自己的課程意識和輔導方式有所覺知，才能具批判性的轉化於輔導現場，以進行教學的革新。

首先，輔導人員對於自己輔導意識有所覺知，意即輔導人員應常對自己的輔導工作進行後設的思考，好似 Greene（1973, 1975）所言之疏離感及陌生感，輔導人員應常常有著像陌生人的視角，以驚奇、探究的眼光來看待自己的輔導工作，其包含：課程與輔導專業知能的覺知、對自我的覺知與釐清、對環境的覺知。其次，當輔導人員的課程與輔導意識被喚起了以後，就要開始對

這些意識有所批判，Freire（1973，頁 15）強調「人若沒有逐漸提升的批判意識，將無法融入一個快速變遷與充滿矛盾的轉型社會」。

再者，在輔導的歷程中輔導人員可藉由從分享自己的輔導經驗中，進行行動研究、傳記研究、敘事探究等來提升自己的批判意識（甄曉蘭，2003）。本研究因為透過「敘事」的方式，讓我有機會去回觀自己這幾年來的輔導經驗，才有對自己的輔導員身分有所解構，並進行重構當中，是敘事的力量讓我的身分有反思、批判、解構、和出現建構的歷程。所以，敘事是一種思考型態，也是一種組織知識的途徑（周淑卿，2004，頁 182），Ritchie 與 Wilson 也指出「透過敘事可以讓教師將其實務與專業發展有所聯結，它不僅僅能修定和改變教師的生活，更可藉以重新詮釋教學實務，是教師的專業發展持續往行動的最佳途徑。」（2000，頁 20）。

所以，對於輔導人員的培訓，除了現行的方式之外（教育部，2012e，2012d），可增加對課程與輔導批判意識的增能，我想許多涉入教師內在的反省，與深一層的分析之研究路徑，都能讓每一位輔導人員對自己的輔導工作進行覺知與批判。另外，在幼稚園輔導計畫當中規定的輔導報告的書寫，其實除了可以完成行政上的要求之外，也是提供輔導員去對自己的輔導方式，有所覺醒的一個良好管道。只不過輔導報告格式的設計與內容的要求，似乎限制了輔導員對於其輔導之時的反思。建議輔導報告的內容可以再加入輔導人員開放式的「省思欄」。

二、進行教師專業成長再概念化

幼稚園輔導計畫的特色之一，「發展在園輔導模式」中其指出可便於幼教師兼顧實務工作及進修，是提供幼教師專業成長的另類選擇（教育部，2012c）。而我認為不只是幼教師，輔導人員更可藉此提昇自己的專業。但若深究輔導計畫內所謂的「教師專業成長」的概念，似乎存有理性主義的教師發展觀，認為課程與教學是一套技術或方法，只要給予教師新的技術或方法，教師就能自我改變（周淑卿 2004；歐用生，2010）。不論「輔導計畫執行說明會」、「幼教輔導學術研討會」、「輔導人員的手冊」、「輔導人員的共識營」，與輔導方式的進行，較是提供「傳輸」「處方」的作法，我認為這樣的教師專業成長，較難以達到深層和轉型的學習。

Clandinin 與 Connelly（1992）指出，在課程改革的計畫當中，教師常常只是隱含的、被控制的角色。而整個改革計畫常常只淪為技術層面的改革，忽略藝術的層面，Eisner 建議應由藝術的角度來思考教師的角色，讓教師能像藝術家一樣思考與行動（周淑卿，2009）；因而「以藝術為基礎的教師專業發展（arts-based teacher development）打開另一個教師的自我，知覺到、聽到、看到日常生活未被覺知的、未被說出的、未被聽到的，是引發新的覺醒的一種可能性」（歐用生，2010，頁 188）。亦即應對教師參與課程改革中生命經驗（Goodson，1998），及其教師經驗脈絡有所關注（成虹飛、黃志順，1999）。就是讓輔導人員和幼教師有更多思考、看見和詮釋自己的機會，而彼此之間也應有更多的反身性（reflexivity）的對話，讓整個輔導計畫中的教師專業成長，呈現一種動態且立體的畫面，而不是一個線性固定化的專業成長（歐用生，2008；Moore，2007）。

另外，每年的幼教輔導學術研討會上，除了成功案例的分享之外，也要有更多元與差異的聲音，例如：輔導成效不彰園所、或處於輔導瓶頸當中的園所之分享，更多因應這樣的改革（輔導計畫）而有的生命故事；並讓每個輔導員和受輔園所都有機會進行分享（陳淑琴，2010）。對於輔導共識營的內涵可轉化為「非技術性」的輔導人員專業成長團體與學習社群，以共構輔導專業。所以，應對教師專業成長的典範進行再概念化，如此一來，輔導計畫所言之教師專業成長提升的目標，才有落實的可能。

三、導向實踐與解放行動研究理念

「帶入行動研究的理念與作法」是輔導計畫方案二的特色之一，其期望透過輔導計畫，建立

實務工作者與專家學者合作的平台，經由理論與實務的相互對話，解決幼教現場教學上的問題（教育部，2012e）。若從 Grundy（1987）提出的三種教育行動研究的模式來看，輔導計畫當中的行動研究的概念，較是在技術性行動研究的層面上，其強調的是有效率的解決實務上的問題，輔導人員和受輔的幼教師有著技術工人（*artisan*）的隱喻，而這樣的運作可見於受輔園所的「執行說明會」、「輔導人員共識營」與「輔導人員手冊」上；對於實踐性行動研究所強調的促發參與者透過行動，來對教育現象進行自主性的反思與慎思，而藉以提升參與者的專業化發展；與解放性行動研究所關注的透過行動研究，能增能教育人員的批判意識，對於教育制度的結構面、價值面、及隱含的意識形態問題，都能有所覺醒與批判。對於後兩者的行動研究理念，似乎較難在現有的輔導計畫當中發現，在「輔導人員手冊」中不斷的強調加強幼教師教學「反思」的能力，但這樣的反思不應只是侷限在「方法-目的」上（陳惠邦，2003），而是應提升到對於教育使命的召喚（van Manen, 1982），並且這樣的反省「不只是客觀的反映現象，還要就其中的矛盾、衝突、不合理之處加以批判分析，並從更高一層的辨證思考獲得啟蒙與解放」（林佩璇，2012，頁 48）。如此，才有實踐性與批判性行動研究的精神，這樣的課程改革與教學實踐，才有進化的可能。

但，衡諸職前教育或在職教育，我們對於如何進行反思？與批判思考的訓練是不足的。因而，輔導人員對於這方面的知能與素養不足，所以應提升輔導人員這方面的素養，也才能帶領幼教師，不只停留在「如何去做？」的技術性反省上，而是往「為什麼要做？」、「這樣做會往何處去？」（林佩璇，2012）及「有沒有其他可能性？」的路徑；意即要將這樣的反省置諸於廣大的社會脈絡之中，我想輔導計畫的成效才能真正的提升且持續。

參考文獻

- 成虹飛、黃志順 (1999)。從教師成長看課程改革的意義。《應用心理研究》，1，69-97。
- 全國教保資訊網 (2012)。教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫。線上檢索日期：2012 年 10 月 15 日。網址：http://www.ece.moe.edu.tw/?page_id=159
- 宋文里 (2002)。敘事與意識：另一個對話的位置。《應用心理研究》，16，157-165。
- 林佩蓉、陳娟娟 (2010)。幼稚園輔導計畫之現況分析與省思。《國教新知》，56 (4)，15-26。
- 林佩璇 (2012)。課程行動研究。台北：紅葉文化。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。台北：高等教育。
- 周淑卿 (2009)。藝術取徑的教師發展：尋索 Eisner 的路徑。《美學取向課程與教學理論建構與應用論文集》(頁 51-58)。台北：國家教育研究院籌備處。
- 胡幼慧、姚美華 (2008)。一些質性方法上的思考。載於胡幼慧主編，*質性研究理論、方法及本土女性研究實例* (頁 117-132)。台北：巨流。
- 教育部 (2012a)。教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫。線上檢索日期：2012 年 9 月 13 日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/guidance.html>
- 教育部 (2012b)。教育部補助辦理公私立幼稚園輔導計畫原則。線上檢索日期：2012 年 9 月 13 日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/guidance.html>
- 教育部 (2012c)。99、100 年度幼稚園輔導計畫執行說明會。線上檢索日期：2012 年 9 月 13 日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/guidance.html>
- 教育部 (2012d)。輔導人員共識營。線上檢索日期：2012 年 9 月 13 日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/guidance.html>
- 教育部 (2012e)。輔導人員手冊。線上檢索日期：2012 年 9 月 13 日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/guidance.html>
- 國語日報 (2000)。新編國語日報辭典。台北：國語日報。
- 陳淑琴 (2007)。幼稚園課程轉型輔導策略探討-一個長期輔導的案例。2007 全國幼教輔導學術研討會論文集 (頁 77-94)。新竹：新竹教育大學。
- 陳淑琴 (2010)。他山之石：香港「大學-學校支援計劃」輔導方案。2010 全國幼教輔導學術研討會論文集 (頁 109-119)。台北：臺北市立教育大學。
- 陳正乾 (2009)。從俗民教育學來做教學輔導。2009 全國幼教輔導學術研討會論文集 (頁 47-58)。台北：臺北市立教育大學。
- 陳錦惠 (2005)。教學經驗中的美感特質探討-杜威美學的觀點。《課程與教學季刊》，8 (2)，15-24。
- 陳惠邦 (2003)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務：解構與重建。台北：高等教育。
- 甄曉蘭 (2003)。教師的課程意識與教學實踐。《教育研究集刊》，49 (1)，63-94。
- 蔡敏玲 (1994)。我看教育質性研究創塑意義的問題與難題：經歷、剖析、與再脈絡化。《國立台北師範學院學報》，17 (1)，493-518。
- 劉美慧 (2005)。多元文化師資培育-一位師資培育者的敘事探究。載於師範教育學會主編，*教師的教育信念與專業標準* (頁 203-230)。
- 劉美慧 (2006)。「課程探究」期刊 2003 至 2005 年多元文化教育專題分析。《中等教育》，57 (3)，140-151。
- 歐用生 (2008)。教師是陌生人-「看見」不一樣的教師。《國民教育》，48 (4)，15-22。
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。台北：師大書苑。

- Bruner, J. (2001)。 *教育的文化*。台北：遠流。(原著出版於 1996 年出版)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M.. (2003)。 *敘說探究：質性研究中的經驗與故事*。台北：心理(原著出版於1992)。
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Research, 19*(5), 2-14.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Book.
- Estes, T. H., Mintz, S. L., & Gunter, M. A. (2010). *Instruction: A models approach*. Allyn & Boston.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethic, democracy, and civic courage*. New York: Rowman & Littlefield Pub. Inc.
- Gallacher, K. K. (1997). Supervision, mentoring, and coaching. In P. J. Winton, J. A. McCollum, & C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies*, 191-214. Retrieved August 2, 2010 from the World Wide Web:
http://www.fpg.unc.edu/~scpp/pages/reforming_book.cfm.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teachers life and work. In W. Pinar (Ed.) *Curriculum-toward new idenitites*. (pp. 3-20). New York: Garland Publishing, Inc.
- Greene, M. (1973). *Teacher as a stranger*. California: Wadsworth Publish Company.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. Pinar (Ed.). *Curriculum theorizing: The conceptualist*. (pp. 427-442). Berkeley, CA: McCutchan.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Products or praxis?* New York: Falmer.
- Glickman, C. D. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Simon & Schuster Company.
- Glickman, C. D. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Boston: Simon & Schuster Company.
- Jeff, J. (2005). *Management skills in school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Moore, A. (2007). Understanding the social self: The role and important of reflexivity in schoolteacher's professional learning. In T. Townsend & R. Bates, (Eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in Times of Change*. Netherland: Springer.
- NPDCI (2010). *Wiki: Coaching*, Retreived Agust 2, 2010 from the World Wide Web:
http://community.fpg.unc.edu/discussions/wiki-pd-approaches/wiki_coaching. at FPG Child Development Institute.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. California: Sage Publications.
- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (2000). *Teacher narrative as critical inquiry-rewriting the script*. New York: Teacher college, Columbia University.
- Ross, A. (2000). What is the curriculum. In *Curriculum construction and critique* (pp. 8-17). London: Falmer Press.
- Schon, D. A. (2003)。 *反映回觀：教育實踐的個案研究*。臺北：遠流(原著出版於 1991)。
- Spence, D. P. (1982). *Narrative truth and historical truth*. New York: Norton & Company.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquire, 13*(4), 471-486.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lyons, N., & LaBoskey, K. V. (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching*. New York: Teacher College, Columbia University.
- van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry, 12*(3), 283-299.

An Adviser's Conscientization and Action

Su-Chen Chang

Department of Early Childhood Education,
Hsing Sheng of MedicalCare and Management

Department of Curriculum and Instruction of National Taiwan Normal University

Abstract

This paper tried to depict the researcher's five-year experiences of kindergarten guidance through self-narration which described how the researcher raised consciousness and action through the guidance process in order to rethink the Kindergarten's Guidance Program. The materials for analyses included guidance reports, adviser's journals, and interview transcripts. The features of this story line were beginning, continuing, turning, and integration, which described the process of guidance consciousness and explored the adviser's role. Finally, the researcher provided three suggestions, this paper for Kindergarten's Guidance Program were promoting the advisers' critical consciousness of guidance and curriculum, re-conceptualizing professional development for teachers, and reforming the curriculums and putting into practice.

Keywords: kindergarten's guidance program, narrative inquiry, professional development for teachers

