

# 一位幼教老師的專業發展 - 反省思考方案教學

陸 錦 英\*

(投稿日期：92 年 9 月 29 日，接受日期：92 年 12 月 25 日)

## 摘 要

本研究採質的研究方法，對一名國小附設幼兒園教師初次實施方案教學及其專業成長進行探究。資料的蒐集從民國 91 年 9 月起至 92 年元月 14 日止，主要有教學觀察日誌、反思日誌、深入訪談及有關文件的分析。

研究發現教師個人學業及工作上的成長奠定其專業發展的基礎。每日撰寫省思日誌增進其教學知識的累積。教師與其同好組成教師成長團體，共同討論分享，精進彼此的教學。實施方案課程時，教師靜下心來觀察始可體認孩子的需求，進而提供材料協助他們。她亦從實作中釐清以往視為當然的教學觀點。

**關鍵詞：專業發展、方案教學、質的研究**

---

\*陸錦英：國立屏東師範學院幼兒教育學系副教授

# **Professional Development of a Kindergarten Teacher Who Implemented Project Approach in Her Class**

**Ching-Ying Lu\***

## **Abstract**

This study describes the professional development of a kindergarten teacher who implemented Project Approach in her class. Qualitative research methods were used to analyze field notes, reflective journals, in-depth interviews, and documental data.

Findings indicate that the growth in education and work became the foundation for the professional development of the teacher. She made improvement and accumulated experiences in teaching as she wrote reflective journals. She and her friends grouped as a teacher community. They met periodically discussing and sharing ideas that encouraged them to refined their teaching methods. The teacher realized that in order to provide what children's needs, she had to observe them carefully. She also revised teaching perspectives throughout the study as she took for granted before.

**Key words: Professional Development; Project Approach;  
Qualitative Research**

---

\*Ching-Ying Lu: Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Pingtung Teachers College

## 壹、研究動機與目的

近年來台灣幼教界受西方教育思潮的影響，強調以幼兒為主的教學(陳雅美，1999)。民國 81 年國內幼教界學者簡楚瑛參觀過義大利 Reggio Emilia 的教學後，有感於以幼兒為中心的教學深具意義，因而她與其他學者致力於方案教學的提倡與推廣(陸錦英，2000)。直至目前為止方案教學在台灣可謂方興未艾，就筆者的觀察有些園所裹足不前，某些園開始嘗試起步，也有部分園所實施一段時間後摸索出一些心得，並將活動內容紀錄下來成為專書，如，與孩子共舞(佳美·新佳美幼稚園老師家長，1995)，開放的足跡(國立台灣師範大學附設實驗幼稚園，1996)，甘蔗有多高(林意紅，2001)，鴿子(林意紅，2002)，獅子·喝水·吃饅頭(唐富美等，2002)。書中描述方案活動的演變、進展，及方案進行中的挫敗，外人很難產生共鳴，非得要自行體驗才知其中的甘苦與困難。

民國 91 年上學期筆者擔任屏東縣公私立幼稚園評鑑委員的工作，考核工作結束後，一名曾是筆者任教幼師科學生的教師，主動邀請筆者到她的教室進行研究。她的動機是想改變以教師為主導的傳統教學方式，而想嘗試當今幼教界盛行以孩子為主的「方案教學」。她閱讀一些與方案相關的書籍，文章中所描述不論課程的發展或孩子的反應都似乎十分順暢、成功，方案教學讓她湧現改進教學的渴求。為了讓自己更有信心完成改革的嘗試，希望筆者提供支持。她這種勇於挑戰自己的教學，增進專業發展的態度正是符合行動研究所強調的：實務工作者針對自己的工作情境，採取具體行為，進行研究，邀請另一位在這主題上較自己資深、純熟的人，與之互動，就本身面臨的問題提出討論、反省與改進，以期提昇教學品質(夏林清等譯，1998；歐用生，1999)。

筆者為她熱衷於教學成長的難能可貴及專業態度感動外，本身在美國進修博士論文期間就是探討方案教學 - 「一個四歲班的方案課程」(Lu, 1998)，歸納出方案課程師生不同程度作決定及教師角色的特徵，對方案教學的認識與瞭解有相當的深度。如今有一名想主動嘗試方案

教學但不得其門而入的教師有此指導之需求，筆者覺得協助幼教教師成長是師院教師最有意義的工作，乃欣然應允，擇此課題探討「一位幼教老師的專業發展 - 反省思考方案教學」。本研究更可接續以往的研究發現，進一步反省思考方案教學對幼教教師專業發展之實質意義。瞭解教師嘗試以幼兒為主導的教學方法及其自我修正的歷程。教師初嘗試方案教學遇到的難題有哪些？她如何克服？這些經驗對其教學信念有何改變？及如何幫助其專業的發展？這些都為本研究探討的重點，因此本研究的目標如下：

1. 幼教教師專業發展之追尋
2. 幼教教師實施方案教學之歷程
3. 幼教教師實施方案教學之迷失與信念之轉變
4. 幼教教師實施方案教學之困境及克服之策略

## 貳、文獻探討

本研究主要瞭解「一位幼教老師的專業發展 - 反省思考方案教學」，文獻探討的部分包括教師專業成長(Professional Development)及方案教學(Project Approach)，並分別敘述如下。

### 一、教師專業成長

何謂「專業」根據 Zumeta 和 Solomon(廖鳳瑞 譯, 1986)解釋為「在工作上運用高級縝密的知識，以為判斷行事的準則」(p. 2)。亦即一個人運用專業知識來判斷、分析事件的前因後果，思考可能的行動方式，並評估行動後可能造成的影響。教師專業成長乃是指在教師工作生涯中，參與有關增進個人專業知識和技能的自我改善活動，進而在價值、信念、行為、知識上的持續改變(江麗莉, 1997)。近年來由於幼兒教育受到重視，且在一片改革聲浪中，幼兒教師專業知能的增長及教學品質的提昇是時代的趨勢，也是當務之急。

而如何瞭解教師專業成長之歷程，可從最近研究趨勢歸納有(1)自傳法、(2)建構主義論、和(3)教學檔案三種。

## (一)自傳法

美國教育學者 William Ayers(江麗美 譯, 1999)以自傳的方式請六位幼教教師敘述自己生命的故事。他分析了這些敘述資料, 建構了教師的專業自我, 及其本身的教學哲理, 二者都可作為專業成長的說明。從自傳式的故事中他發現幼教老師是受到忽視的一群, 她們不斷的在掙扎。一種是金錢和保險、空間和法令上的掙扎; 另一種是尊嚴和地位上的掙扎。他認為用自傳的方式允許教師回顧以往並用主觀的觀點來解釋其專業成長。

國內學者林育璋(1996)研究 43 位現職幼教教師。她的研究指出透過自傳法的方式來反省思考自己的成長歷程及心得, 確實能協助幼教老師自我探究、認識自己、澄清個人教育觀, 進而調整個人專業實踐行動的方向。這些幼教老師指出要先肯定自己的工作, 別人才會尊重這個專業; 要規劃自己的成長方向前需先認識自己並且自我省思。此外, 她們認為也應開放自我, 接納他人的想法, 多與同事分享, 從他人的經驗中獲取成長。如同 Ayers 的發現, 在台灣幼教教師亦是不被重視的一種職業, 她們覺知到要自重而後人重, 要謙虛的打開心門, 在工作上才會有所收穫、成長。

林志昇(2003)訪談一位幼教資深教師蘇愛秋女士的故事, 回首她 70 年的幼教生涯。童年快樂的經驗及父親的慈愛激勵她為幼兒創造幸福童年的夢想; 日後先生及好友的支持與引導, 成就她對開放教育的執著; 當遇到困難時, 她以正向、挑戰的態度去面對它、克服它, 這也成為她在專業上持續成長的主要原因。整體而言, 童年經驗、時代環境、生命中的「重要他人」、人格特質、學校組織等的交互作用造就了蘇愛秋女士的專業成長歷程。林志昇的研究呼應 Ayers 所言, 自傳式的敘述方式「使人反省道自己的生活如何影響教學...也嚴格檢視自己的教學並找到自己的定位。」(第 230 頁)

以上的研究主要以自傳式的方法來回顧自己的童年生活、求學過程、工作經驗、家庭生活及個人人格特質, 這些因素影響教師今日的教學理念與態度。透過敘述自己的生命故事, 可幫助教師省視自己的

優點、缺點及盲點，以便修正之，進而對自己專業的成長有所助益 (Kelchtermans & Vanderberghe, 1994；林育璋，1997；高敬文，1992；黃瑞琴，1989；陳美玉，2002)。

## (二) 建構主義論

陳淑敏(1997)以建構主義的教學理論來談教師專業的成長。建構主義(Constructivism)主要探求知識獲得、擴大及發展的歷程。基礎建構主義論(Radical Constructivism)認為學習並非一個刺激產生一個反應的連結，而是個體與環境互動時產生的認知衝突，再以同化與調適的方式修正既有的認知結構，以建構新的知識。此派代表以皮亞傑為主。也就是就師反省思考自己的教學，不斷地檢討改進，進而改善教學品質。

社會建構主義論(Social Constructivism)認為人是社會性的動物，必須與人交往，共同生活；主張知識是透過語言與同儕互動中產生的。此派代表以 Vygotsky 為主。也就是教師在教學中透過與同僚討論、對話、分享經驗，重新建構知識，繼而反省改進自己的教學。

綜合言之，建構主義強調成長是不斷地學習與反省的歷程，教師除了要不斷的吸取新知外，在實際的教學中更要時時反省思考，與同儕分享、討論以提昇專業水準。

## (三) 教學檔案

近年來不少學者認為教學檔案(Teaching Portfolio)可作為教師改進教學的良方(單小琳，2000；羅綸新，2001)。教學檔案指教師教學前、中、後長時間有系統、有目的地蒐集和教學有關的資料，它包括了教學大綱、兒童觀察紀錄、教學反省、相片、錄影帶、學習單、幼兒作品等(劉淑雯，2003)。Loughran 和 Corrigan(1995)從過程(process)和成品(product)的觀點來看教學檔案。當教學檔案為過程時，它提供教師學習的經驗，並鼓勵教師透過反省來思考教與學；當教學檔案為成品時，它具體的呈現教師教學的內容。Green 和 Smyser(1996)指出教學檔案的價值有下列七項：(1)提供教師一個教與學的脈絡，(2)容許教學的多元性，(3)鼓勵教師把握自己的長處，(4)促使教師體認出自己

還需改進之處，(5)幫助教師反省思考，(6)鼓勵教師從事專業的對話，和(7)整合教學資料。

綜合以上文獻，不論自傳、建構主義論或教學檔案，主要都在培養教師具有反省的能力。反省教學是一種非常有意義的活動，有助於教師專業的成長，也可使教師的工作獲得更多的支持與鼓勵(Bailey, 1997)。基於這些因素，在進行本研究蒐集資料時，筆者鼓勵老師回顧自己以往的生活經驗、求學歷程與教學心得；透過對話來了解她與同儕互動的情景，建構新知的歷程；同時也要蒐集老師的教學檔案，以了解其專業成長的歷程。

## 二、方案教學

方案(Project)指課程由孩子的興趣引發而來，而非教師事先計畫好的活動。二種方案課程引起世界的注目，它們是美國 Katz 和 Chard 的方案教學(Project Approach)，及來自義大利北部地區的瑞吉歐愛蜜麗亞(Reggio Emilia)的教學。

### (一)方案教學(Project Approach)

方案教學(Project Approach)指 Katz 和 Chard(1989)在「Engaging Children's Minds: The Project Approach」專書中所提之「方案教學」一詞而來。方案教學是依據幼兒的興趣對一主題作深入性的探究，通常是以個人、小組或大團體的方式來探討主題。一個方案通常進行數天到數週不等。當方案在進行時，孩子是主動的學習者，他們問許多有關主題的問題，做許多活動來延伸主題。他們藉繪畫、扮演、搭建積木及其他的表徵來呈現對主題的瞭解。方案教學統整了語文、數、社會、科學及藝術等領域(Katz & Chard, 1989)。

Katz 和 Chard(1989)指出方案教學主要在培養幼兒知識、技能、情感、及情意等發展。她們認為情意包括了好奇心、友愛、合作及特別的活動(如幫助他人)。她們強調知識和技能可由老師講解、學習或練習而來，但情意教育必須幼兒與他人在有意義的互動中學習而來。

## (二)瑞吉歐愛蜜麗亞的教學(Reggio Emilia)

過去 10 年中，義大利 Reggio Emilia 的教學方式吸引著無數教育學者的注意(New, 1990; Trepanier-Street, 1993)。在 Reggio Emilia 學校，主題是由老師或學生共同決定。每個方案都是由老師觀察孩子的興趣及需求發展而來；老師根據孩子的回應提供材料，並問問題來幫助他們探索主題。發展中的方案往往因孩子的興趣延伸到不可預知的方向。孩子由探討來印証他們對主題的一些假說；老師鼓勵孩子用不同的語言：繪畫、雕刻、扮演、及記錄來表達他們的思想 (Forman, 1993)。為了鼓勵孩子對一主題有更深入的了解並修正他們以往不正確的觀念，孩子可以重覆做相同的活動。此外，Reggio 老師投入大量的心思，透過錄音、照片、及攝影來整理孩子的作品(LeeKeenan & Nimmo, 1993)。這些資料可作為評估孩子的興趣及安排課程的依據；同時也提供幼兒系統化的方式去體驗、再建構、及解釋他們的作品(LeeKeenan & Nimmo, 1993)。

## (三)方案教學的實徵研究

在國內研究方面江怡旻(1997)觀察一所公立幼稚園大白班二個方案實施發展的歷程，她發現孩子進行方案活動時，他們是有興趣、有目的、有計劃且主動的進行一連串動態的探索；她指出方案的實施為一決定主題→擬定計畫→實施計畫→檢討批評→擬定計畫→實施計畫檢討批評的循環歷程；她也發現孩子在小組討論中最能表達及調整自己的觀點。方案進行中教師、家長及其他成人(如園長)扮演重要支持的角色。作者指出值得幼教界深思的是：老師在教學中因某些孩子比較積極參與討論，教師也較常回應他們，他們的意見進而成為方案活動的延伸。

陸錦英(2000)探討四歲班「黃金白雲展」方案課程中師生作不同程度的決定。她的研究指出整個六週的方案活動中 55%的想法由孩子引發，約 22%的想法屬於教師主導性的決定，師生共同作的決定佔 23%。她指出老師在做決定時有著非常複雜的因素，這些因素取決於整個教學的情境，老師的判斷，及孩子的需求。她同時建議在方案進



行時教師提供孩子第一手的經驗與環境是很重要的，其中包括戶外教學，變更教室的安排與佈置，及帶小組觀察實物以便他們順利進行方案活動。

在國外研究方面首推義大利 Reggio Emilia 學校的教學實錄，其中多以專書的型式呈現，他們不標榜何種教學法，而是行之有年的教學 (Malaguzzi, 1993)，其中最吸引幼教界注目的是創始人 Malaguzzi 彙集整理文圖並茂的書籍 - 孩子的一百種語言(張軍紅、陳素月、葉秀香譯，民 1998)。書中蒐集多幅孩子的畫作、黏土創作，探索時專注的神情，及思考性的語言，透過生動的圖像，讀者得以一窺方案教學豐富的樣貌。Malaguzzi 重視孩子的教育過程及學習品質，而非教育的節奏和速度。他主張成人給予孩子空間，以發展其處世的步調。此外，Eduwards, Gandini, 和 Forman(1993)及 Hendrick(1997)對方案教學均有理論性的報導外，並描述一些方案活動的實例。

胡寶林先生(2000)早在 13 年前以家長的身分帶領維也納小學三年級女兒班上的學生營造校門口交通安全的教學。這是經歷六週的方案教學，同時與當地月報合作，由老師和學生主編一期的月報。學生由認識社區、社區人物，到參觀印刷廠，寫報告到出版社區月報，並向社區區長提出改善校門口擁擠的交通方案，最後獲得回應施工。作者鼓勵台灣的學校和教師帶孩子走出教室，結合社區，投身於孩子所處的生活環境中，如此才是有意義的教與學。

另外，胡寶林先生(2000)翻譯維也納師範學院附設小學四年級的藝術與人文方案活動「詹寧(Johnny)的環遊世界之旅」。參與的學生共 20 人，老師與助理老師各一人。這方案主題由學生發揮創造力，想像詹寧的樣貌。大家合作用瓦楞紙做了一個大的人形，給他做替換的衣物，加上行李、背包及各地蒐集的貼紙。師生列出一些國家、畫家、作曲家和土風舞蹈的清單，學生以個人或小組的方式蒐集資料。接著自己決定用繪畫、印畫、剪貼及各種顏料工具來創作。在活動結束前大家交換意見，找出優缺點作為下次改進的參考。最後舉行發表會，大家上台報告、分享作品、一同慶祝。

由以上的文獻可知方案活動是值得推廣的教學方式，它給予孩子

較多的自主權，也配合孩子的興趣來發展相關的活動內容。最主要方案活動貼近孩子的生活，熟悉、關注所處的環境，他們是課程的實踐者。如 Katz 和 Chard(1989)所言，方案教學統整了藝術、人文、音樂、語文及更多的學習領域。在台灣方案教學可說尚在起步階段，更值得國人深入去探究、瞭解。

## 參、研究方法與步驟

### 一、研究對象

本研究是在屏東縣一所公立國小附設幼兒園內大班進行的。玉環(化名)今年 29 歲，未婚，教學至今 8 年整。她為筆者任教幼師科時期的學生，在校活潑、熱心。此次她主動提出想要嘗試方案課程，以改進自身的教學。筆者對於她的熱忱十分感動，與她商談，她願意配合研究的要求接受訪談、錄音和寫反省日誌。言談中她真實呈現自己的看法，願意分享她的心路歷程，不因我倆師生的關係而矯柔做作，因此決定她為研究對象。

### 二、學校背景

玉環服務於屏東縣高樹鄉的一所國小附幼，園中有中、大班各一班，共四位老師。校長重視幼教，給予行政上的支持並尊重老師的教學自主權。與她搭班的是一位年約 50 開外的吳老師，班上共 25 位小朋友。

### 三、研究方法與資料蒐集

本研究採質的研究方法，資料蒐集從 2002 年 9 月 5 日至 92 年元月 14 日止，每週二的上午 8:30 至 12:00 至學校蒐集資料，共計 16 次。觀察紀錄、訪談與省思日誌為資料蒐集的方法。

以下將以第一人稱「我」來稱謂自己，因為到教室看、聽、問、想的人就是我，省卻隱身在「研究者」或「筆者」布幔後隔了一層的感覺。這也是 Annette Lareau 及 Jeffrey Shultz(1996)在『民族誌旅程』一書中主張「田野工作寫實紀錄」的一種呈現方式。

(一)觀察紀錄：通常 8:30 我到教室時玉環已開始上課，隨即選擇一角落開始仔細紀錄老師的教學內容與方式。觀察完後，我倆到教師辦公室，就上課的內容或疑問提出與玉環討論。下午回到師院後，我將觀察的上課內容及心得寫下，並於當日 e-mail 給玉環。

(二)訪談：觀察玉環上課至 10:10，結束後等她收拾好，我倆到教師辦公室進行訪談。就當時觀察到的教學作進一步說明，進行「行動中的反省」(Schon, 1987)。通常我會問她「今天的課程中感覺哪些是順利的或不順利的？」等開放式問題，或就我看到的問題進行討論。

討論時我較少直接告訴她做法，以免影響其教學。但有時無法避免地會成為請教問題的對象，這時我就以本身的經驗或提供可行的方法給玉環。我也不定期的提供相關的書籍、文章給她閱讀。每週教學後的訪談作重點式的紀錄。最後一次元月 14 日觀察完後，我們做了長達二小時的正式訪談，綜合這次的方案教學我先將主要的問題寫下，另外一些問題由玉環的回答中衍生而出，訪談中全程錄音。訪談玉環可從她的觀點來看事情，從活動的進行中發展出訪談的問題，用開放式的問話方式可鼓勵教師暢所欲言，對問題有深入的瞭解(Marshall & Rossman, 1995)。

(三)省思日誌：基於「教師即研究者」之理念(歐用生, 1996)，希望培養教師面對自我的教學並具反省思考的能力(Schon, 1987)，因此邀請玉環撰寫省思日誌。為詳實的記下教學的內容及促進自己批判思考的學習(Rodriguez, 1993)，玉環每天於孩子午休時間或利用空擋敘寫省思日誌，寫完後 e-mail 給我。即使其他時間我不在教室，也得以瞭解她上課的內容與方案進行的程度，並作為下次訪談參考的資料。

#### 四、資料分析

我將訪談資料轉錄成文字，文字稿完成後，拷貝一份給玉環閱讀，以確定在轉錄的過程中忠於原意。同時我仔細閱讀觀察紀錄、訪談資料與省思日誌，據此發展出核心類別，並找出核心類別間的脈絡，也將分析的資料與玉環商討。Lincoln 和 Guba(1985)指出深入的分析是建立研究信度強而有效的方法；又為了增加研究效度，採用觀察紀錄、

訪談資料與省思日誌三角校正的方式進行資料分析，三種方法互相校正。

## 肆、研究發現與討論

根據本研究的發現，將依(1)專業發展的追尋(2)方案活動實施的歷程，(3)方案教學的迷思，與(4)方案活動中教師的困境四方面進行討論，並分述如下。

### 一、專業發展的追尋

玉環專業的發展可從早期的自我成長，與友人組成成長團體，至參與本研究的進行，及撰寫省思日誌來探討。

#### (一)自我成長

玉環畢業於高職幼保科，而後就讀於屏東師範學院幼師科，民國82年專科畢業，工作一年後進修幼教系，民國92年考上屏東師範學院教學碩士班。她學業上不斷的進修學習，督促自己專業上的更上一層樓。

在教學方面，玉環規劃每二年換一個學校，一方面體驗不同的教學環境；一方面也讓自己學習成長。幼師專剛畢業時她任教於一所才藝幼稚園，一個人帶37位小班的小朋友。大部分時間都在幫孩子換尿布，餵他們吃飯。即使週末假日學校也都在辦活動。如此的教學環境根本沒有機會與他人交流、互相分享。

第二年玉環換到一所醫院附設托兒所，學校資源十分有限，教室環境十分空洞。第一個月的薪水她全花在為班上孩子購買故事書及教具上。托兒所的工作十分穩定，如同公務員一般，但是她缺乏進修研習的機會，她回憶到，

那邊就是上班公務員，可以讓我順利的完成學業，但我覺得我在教學上不能滿足。好像我準備一年的課程，要教一百年那樣的感覺，我覺得好像不太對。後來我就去問園長說最近有沒有辦法可以讓人進修，園長告訴我說沒有辦法，即使你去進修，工作也不幫你保障，後來我想我一定要去考公幼，上公

幼才有辦法去做進修的工作。(元/14/2003, 訪談)

後來她如願考上公幼，在那仍是一個人帶 30 個孩子，所有的事情都一手包辦，孤單奮戰，沒有一個可討論、學習的對象，也無法滿足她想要成長的自我要求。後來在研習會上遇到一些大學同學，想在專業上自我成長的夥伴，也就是教學上的成長團體，她們假日一起研討教學內容，彼此交換意見，設計活動。

玉環力求學業上的精進，從幼保科、幼師科、幼教系到教學碩士班，她持續不斷地追求理論與哲學基礎的穩固(NAEYC, 1994)。依 Katz(1972)論述教師成長的階段而言，玉環早已度過「求生階段」與「強化階段」，對目前的教學不滿意，想要追求「求新階段」，她藉更換理想的教學環境，結識同好來探求幼教新的趨勢、觀念與教學法，進而充實自己的教學內容。

## (二)教學成長團體

玉環任職公幼的第二年，在研習會上遇到一些大學的同學，她們也都是一人帶一個班級。同樣的處境，也同樣的想在教學上有討論、分享的對象，於是 10 個人自動結合起來，組成教學成長團體。其中有人擅長音樂，有人對科技有興趣，有人具美勞的長才，有人熱中電腦，也有人具有巧妙創意的點子。她們各有所長，定期聚會商討教學，提供彼此不一樣的觀點。她們二人一組，寒暑假的第一個禮拜自行找資料，三個禮拜後再聚集一起，每一組提出自己編寫的教案，其他組別給予意見，共同討論，集思廣益來設計符合幼兒的教學內容。除了討論教案外，她們也談論與教學相關的事項：聚會時有的老師可能介紹一本已閱讀過的書籍，值得推薦給隊友參考、保有；有的老師針對自己班上特殊孩子的情況，請益於大伙的意見，以突破教學上的困境；也有老師學期中辦了某一項成功的活動，將流程內容介紹給大家參考。當遇到有同伴要接受教學評鑑時，大家聚集到她的教室，給予佈置教室的想法與簿冊資料的呈現，大家同心協力將最好的一面表現出來。隊友們互相支持、鼓勵，截長補短。這些教學上的知音給予玉環

實質的幫助很大，因為，

以前我都教自己教過的東西，上久了好無趣。和成長團體接觸後才發現別人是如何帶活動的。我也會用她們的點子，感覺很好，給我不同的教學靈感。大家形成一股向心力，有活動就會一起來，關於課程就會互相通報。(觀察後訪談)

玉環與教學知音團體透過互相合作、討論、分享、澄清教學想法與價值觀，並具體轉化成教學的行為是專業發展最佳的方式(Stenhouse, 1975)。她們的討論方式如同 Reggio 老師一般，藉由社會互動，建構自己的教學理念(陳淑敏，1997)。

### (三)嘗試方案教學

剛開始在私立幼稚園任教時，玉環一人帶 37 位孩子，每天在照顧幼兒生理需求中度過，根本談不上教學。在托兒所帶班時，使用學校規定的輔助教材，平常照本宣科，日子也很好打發。考上公幼後，課堂上自己設計一些唐詩、體能、音樂與美勞等活動，即使參加研習會也是現學現賣，沒有繼續延展活動的概念。直到近二年，在研習會中教授談論開放教育的精神及方案活動，察覺到自己屬傳統式的教學，把學習分科化了，有誤人子弟的罪惡感。玉環很想嘗試方案教學，一方面給自己成長改進的機會，另一方面也嘉惠幼兒。此外，在研習會中學員參觀了三所實施方案教學的幼兒園，玉環看到他們豐富的環境佈置，生活化的教學內容，多元的教師教學檔案，及幼兒的專注投入，相較於自己的教學覺得十分汗顏，乃決心一試。一但下定決心，玉環採取二種方式來準備自己：

第一，我向一些住高雄市、有做過方案的同學，我先去看他們，包括老師的資料怎麼處理，學生的活動怎樣去規劃？第二是我會去找一些書，還有包括研習活動的一些內容。這裡面的理論基礎是什麼？我的同學他們有嘗試過這種教學法，他們的樂趣、成就感、或挫折感在哪裡？這些我都很想試，因為

這個東西你自己不試，聽別人說好像都很有成就。我想我應該做得也很有成就吧！後來我想說如果要讓自己的教學有一些成長，我想我一定要去試試看，不然我可能十年後我還是在上輔助教材吧！（元/14/2003，訪談）

玉環早期的教學法與莊佩真(民 2001)的研究發現有相同之處，即幼兒園教師的教學多依據全園共選的教材，且以分科的型態進行。當教師熟悉於一定的教學模式後，往往很難改變，也不願意嘗試新的教學法。但這似乎不屬玉環的個性，相反的她力求改進。以 Maslow(1971)的「動機階層論」來看，教師成長的最高目標為「自我實現」。玉環已越過生理、安全、和隸屬的需求，她將步入成就需求的階層。她具有強烈自我實現的動機，不滿於現狀，藉嘗試方案教學來吸取新知，力求改進。

#### (四) 撰寫省思日誌

為記下教學的細節，玉環每天利用空檔及孩子午睡的時間將當日上課的內容，孩子的對話，遇到的困惑及反省輸入電腦，每每花費她相當多的時間來完成一天的省思。撰寫日誌的同時也再一次回顧自己的教學情景，她對上課的情況更加清晰，看到孩子可愛的一面，也看到自己延伸活動的可能性。玉環最大的收穫是重新面對自己的教學，而且有很大的熱忱與成就感，下面一段話可體會她的心情：

我每天在打字的过程會回想明天可以做什麼。其實當天和孩子教學我並沒有那種想法，但是等我在打紀錄、心得的時候，我會想其實還可以做什麼樣的延伸。哪一個小朋友的想法、對話是有問題的，或是哪一個小朋友的想法、觀念是正確的，都在打紀錄的時候我有這樣的獲得。孩子給我的印象特別深刻，每個人都是不同的喔，我覺得很特殊。自己感覺到在教育上自己又多了一份熱忱，因為我真的在做。比較對得起自己的良心，也一定會有一些收穫。在裡面的獲得應該是成就感。（元/14/2003，訪談）

雖說撰寫教學省思是研究的要求，但玉環是進行反省思考的主

體。藉由回味她對孩子的反應，自己能做的，不能達到的和可能做到的都越來越清楚；她呈現多方複雜的思考。省思幫助她不斷地建構新概念，以找尋更能符合情境需求的知識(Prawat, 1996)來引導學生。

## 二、方案活動實施的歷程

本研究自民國 91 年 9 月 5 日至 92 年元月 14 日間蒐集資料，其間歷經「衣服」、「火車」與「醫院」三個方案活動。玉環從剛開始的緊張不安，到靜下心來觀看孩子的行為、談話，漸漸地開始適應方案教學的步調，和孩子共同籌畫課程，其間經過(1)緊張焦慮期，(2)放手觀察期，和(3)適應穩定期，三個時期。

### (一) 緊張焦慮期

剛開始進行方案教學時玉環是非常緊張不安的，她的焦慮一方面來自於自己本身對方案的不熟悉，雖閱讀過相關的理論、書籍，但要第一次自己上場顯得惶恐害怕；另一方面玉環心中有一活動的腹案，也架構好活動的雛形，但孩子的反應與自己預期的不一。

這班幼兒是玉環從中班帶上來的，以往的教學都是老師教孩子做什麼？怎麼做？他們就聽命行事，依樣畫葫蘆。如今要孩子決定想做什麼？用什麼材料做？幼兒不能理解，也不知如何回應老師，尤其「衣服」主題剛進行時這種情形最為明顯。活動進行前，玉環在美勞角與圖書區放置流行服飾雜誌；娃娃家增加布偶及大人的衣物；教室中掛有二塊布料作為裝飾。幼兒每天參與的也僅 5、6 位，他們也僅將雜誌上的人物剪下貼在紙上而已，似乎發展不出什麼活動，更別說課程延伸好幾週的可能性。

玉環非常擔心害怕課程如何的進展下去，更令人沮喪的是玉環不知該如何和孩子交談，孩子好像聽不懂她的話，這是她遇到的最大的困難，她提高音量說：

以前講話好像用命令的，小朋友你們現在要做什麼做什麼，小朋友好像只要乖乖的聽話就好。在做方案的時候，想要讓孩子聽懂我的意思好像很難呢！突然間我覺得我不會問話了，我不知道怎麼跟孩子說！我絞盡腦汁我要怎樣



跟孩子講，才可以達到理想中我要他們做的東西。說好聽我是教了八年，但我對孩子的每一個發展並不是那麼清楚。我突然覺得之前好像是白混日子的那種感覺。這是我遇到的最多的瓶頸，我覺得每天會很緊張！（元/14/2003，訪談）

直到 9 月 12 日加入電動的裁縫車後才引起全班的注意，大家忙著車縫，但幼兒叫喊「老師」「老師」「老師，我不會」的聲音不斷，他們需要老師幫忙穿針、打結、換底線、處理糾纏在一起的線。「整個教室叫聲不斷，老師忙碌奔波地幫忙孩子」是我在 9 月 17 日教室觀察到玉環的處境。

到下一個新方案的主題「火車」，玉環因不熟悉「火車」的內容，緊張焦慮的心情又再度重回。上課時她與孩子討論火車上有哪些設備及人員，用意是讓孩子認識火車上的人員，他們選擇不同的職責，最後再製作一部火車並進行扮演的活動。然而孩子喜歡玩汽車模型遠勝過老師的意圖。她也接洽校外參觀火車站事宜，但由於要配合國小部的校外參觀定在 10 月 31 日，其間 10 天的教學主要是孩子玩汽車模型、堆疊積木、老師說火車的故事及討論交通號誌與交通安全等，老師有上不下去之感，也想不出如何繼續延伸課程，她感覺十分無力、恐慌，甚至生氣。

我每天只能在紙上談兵，跟孩子說火車有鐵軌、鐵橋、山洞、燈光喔，每次都在講這一些問題。但是講到孩子都不想聽了，我就覺得我很火怎麼會這個樣子！那時候我的情緒很亂，我都不知該怎麼辦？（元/14/2003，訪談）

首次實施方案教學，玉環算是新任老師的「求生階段」（Fuller, 1969；Katz, 1972）。對於如何引導孩子進行活動，似乎不得要領。另外，緊張焦慮督促著玉環去思考，她關注的是孩子能否聽得懂她的話？自己是否熟練教學的內容？進而在教室中生存下來。尤其傳統教學型態久了，一但要轉換成依幼兒興趣來發展課程，其間的差距是很大的。這種現象也說明教師需要不斷的嘗試、修正、產生信心後達精熟的境

界(谷瑞勉, 2001)。

## (二)放手觀察期

在「衣服」方案中玉環忙碌奔走於幼兒「老師」「老師，我不會」的叫喊聲中，她來回四處走動幫忙他們，但一個人(搭檔的吳老師文後敘述)真的分身乏術，心情自然煩躁。這時，她心念一轉，何不放手讓孩子自己去想，自己去剪？當她放手的時候，發現孩子是有能力的，他們會自己解決問題，但從構思、製作到成品出現需要相當的醞釀時間。

同樣在「火車」方案中，她不知如何延伸活動的情況下，索性放手在旁邊觀看孩子做山洞、玩汽車模型，聽他們的對話再提供木條給他們釘鐵軌。她觀察到孩子不同的個性與能力，而這些都是以前在老師為主導的教學中不易察覺的。

到「火車」時我學會觀察，我也可以很清楚的看出孩子的興趣，包括他們的一些特質。例如我從來不知道甄雯的性子會這麼急，在衣服裡面我就發現她的個性好急喔。我發現有很多孩子會認識字耶，而且會寫出字來，這個是我最新奇的發現。我以前只做到閱讀，孩子會去讀一篇故事書，認識注音符號。但是到現在我發現孩子會去自己解讀字喔。有一次我帶小朋友去參觀醫院，我們經過「菩提幼稚園」，凱文告訴我說：老師那裡有一個菩薩幼稚園喔；我就說那個菩對了，是薩的問題。孩子將他所認識的字就這樣唸出來。還有寫字的，從第一次他們在開衣服店的時候，他們開始寫電話號碼。我發覺很多個孩子能正確的寫出字，而且名字喔。我發現他們這裡面有小朋友的次文化，但是以前在做傳統式教學包括大單元我看不到。我這樣的活動做下來，學到的技巧是怎樣觀察孩子，然後我放手讓孩子去做，這是我現在目前有一些技巧，比較放心的一點，不會再那麼急躁了。(元/14/2003, 訪談)

玉環放手觀看孩子後才發現孩子是有能力的，且喜歡思考、行動的一群。她的放手觀察指出二個重點：孩子是有能力解決問題的行動者；越是採幼兒為主導的教學，越能顯現出幼兒的個性與特質。換句

話說，玉環放手讓孩子工作的同時課程才是有意義的，據此她認識與支持孩子。

### (三)適應穩定期

適應穩定期是指玉環不再焦慮不安，她靜下心來留意孩子的需求，提供他們材料，進而彈性的安排課程。這時期在實施「火車」方案時最為明顯，她越發覺得順手，也越能掌握教學的情境。

十月 31 日的校外參觀火車站給予孩子很多新的刺激。接下來的二週他們為火車增加電扇、門、雨刷、鐵路局的標誌、山洞、鐵橋、全票和兒童票及交通號誌。一天，孩子在操作時，他們爭辯火車有無方向盤，也想要知道鐵軌是用什麼做的？老師聽到他們的想法，因為自己也不確定，於是決定帶九位火車組的孩子到屏東糖廠實地了解，在現場他們看到火車沒有方向盤，但有手煞車、加煤區及時速表；同時觀察到鐵軌好大好圓又好重，紀念火車有固定編號等特質。在回程的路上，孩子們發現載糖用的鐵軌與載運旅客用的鐵軌不同。幼兒回校後興奮地將所見所聞說給其他孩子聽。又因製作鐵橋組的幼兒爭論他們做的鐵橋不像鐵橋反倒像鐵軌，老師不知如何回應他們，隔日 11 月 21 日帶鐵橋組的五位幼兒至高屏橋下實地探訪。在那兒孩子實際看到新舊兩鐵橋的對照，發現舊橋有枕木；而新橋的枕木是水泥塑成的。從行駛的火車中發現自強號速度快但聲音小；普通車速度慢但音量。回學校後鐵橋組的小朋友增加製作製作電燈、電線桿和加油槽。老師帶著笑意接受我的訪談，她說：

火車方案將全班帶入高潮，二次的戶外教學拉進老師與孩子間的距離。我們在討論時孩子很有秩序的發表，也可很安靜地聽別人說，這是我感到很欣慰的地方。(元/14/2003，訪談)

從另一角度而言，適應穩定也意味著孩子漸漸習慣方案中主動做決定的角色，他們積極表達自己的意見與觀點。此外，當不確定孩子的問題時，老師安排戶外教學提供他們第一手新的經驗，有助於他們

思考並激發有意義的活動(Katz & Chard, 1989), 二次彈性的戶外教學後, 孩子為火車增加多項製作物件是最有利的證明。

### 三、方案教學的迷思與信念之轉變

初嘗試方案教學的玉環並不如想像中的順遂, 從實際與孩子互動中她對既有教與學的知識產生矛盾, 透過詢問、討論、思考慢慢地有另一番新的體認, 以下就(1)聲音吵雜 v.s. 安靜操作, (2)任由孩子主導 v.s. 教師適時介入, (3)課程失衡 v.s. 課程均衡, 及(4)大團體教學 v.s. 小組教學四層面來討論。

#### (一) 聲音吵雜 v.s. 安靜操作

上課中玉環最擔心的是孩子高聲喧嘩、吵吵鬧鬧。在小組中她會提醒孩子安靜些、聲音放低些; 對於爭吵的孩子也會當面制止。好幾次課後的會談, 她都提起孩子很吵、聲音很大, 但礙於我在場的情面, 不能請孩子閉嘴, 只好心理乾著急。

有一次她中途上洗手間, 在廁所裡聽孩子講話的內容清晰可見, 她很擔心萬一有家長或老師走過, 一定會質疑這個班級的常規管理。因而她對孩子講話的音量特別敏感, 尤其孩子突如其來的一陣大笑或因爭執而分貝提高, 她的心頭都會揪緊, 情緒也會跟著浮動。她懷疑其他實施方案教學的課室有否類似和她一樣的困擾?

她曾經看過別班的孩子一樣在做活動, 但很安靜, 她很羨慕這樣的光景, 也覺得孩子處在安靜的環境中才可思考, 可想出更多可行的玩法。所以她希望班上的孩子音量能夠小一點, 再小聲一點。

當玉環提出她的困擾與我討論, 我們的觀點是完全不一樣的。九月 12 日觀察日誌中我的紀錄孩子玩的片段及心得:

奕維用積木做成紅白相間的拐杖, 峻億做一把椅子, 都十分逼真。景玲右手拿一把劍, 如同舞者般優美的晃動身體。志坤做了把手槍, 有人當小狗, 也有人扮演醫生; 燕珍和宥君在益智角玩骰子遊戲。另外, 玉環很擔心教室管理, 總覺得孩子大聲講話, 秩序一團糟, 如果校長或父母看到此情此景, 一定會怪罪老師沒有好好管理秩序。但, 互動、溝通、嬉戲和漫無目標的吵嚷

是不一樣的；不是安靜乖巧才是好的。在我的眼中孩子們在交換意見，角色扮演，及進行活動，他們是有目的的玩耍，認真的交談，而非胡鬧一氣啊。  
(9/12/2003，觀察日誌)

在課後的討論中玉環雖說她明瞭交換意見和吵吵嚷嚷二者間的差別，也知道談話是孩子學習的一種方式，但當全班進行互動、工作時，她對音量很難釋懷。

如此看起來玉環喜歡孩子能控制自己的音量，她在意他人如何看待自己的班級。她的態度也可能反應出學前教育一般老師的心態，認為孩子安靜、教室常規管理是很重要的(保心怡，1991)。根據楊茂秀(1999)的報導，他發現中、日學校一有趣的對照，台灣校長巡堂時，哪裡吵鬧就往哪裡去；日本校長巡堂時發現哪一間教室特別安靜，他就會過去看看。台灣校長的作風顯示出玉環對音量的不安。

## (二)任由孩子主導 v.s. 教師適時介入

Katz 和 Chard(1989)定義方案課程是由孩子的興趣和需要而引發，他們是學習的主體。初次以孩子為中心的教學，玉環遵行方案的本質；她的理解是順著孩子所作所為，教師不加干涉。這個信念在「衣服」活動中，孩子製作「包包棉被店」的招牌時最為明顯。

因為要開商店賣東西，峻億等六位孩子需要做一招牌，老師提供他們一張粉紅色的壁報紙，他們計畫剪一紙條黏貼於二根紙棍上。但裁的紙條太短不夠黏到另一端；孩子又裁了一小條，黏黏貼貼的將二張紙黏接起來。課後我們討論到教學是教師完全順應孩子的想法，不加任何干涉？及教師如何幫助孩子思索剪出正確尺寸的招牌？又如何來提昇孩子的認知層面，加深加廣孩子的學習(Vygotsky, 1978)？如此的問題如當頭棒喝般點醒玉環，在她 10 月 8 日的省思日誌中有如下的記載：

原以為我只要順應小朋友的想法即可，老師是協助的角色而已，但今天有些恍然大悟，原來老師除了供應素材器具外另外還要做校正的工作，提供小朋

友思考的空間，這是我以前沒有想過的。(10/8/2003, 省思日誌)

另一相同的情境是在「醫院」主題時，玉環經常在角落添加一些道具，如聽診器、棉花、X光片、三角板和健保卡，想藉此觀看孩子發展出哪些活動。但孩子每天玩的多屬打針、吃藥、開刀等內容。雖後有生小孩、畫健保卡等新活動的進展，但觀看整個環境的佈置，師生的互動與活動的發展，課程仍嫌貧乏、鬆散。十二月18日的會談中，我們討論複雜多樣的教師角色，她可適時介入增進幼兒間的互動，如積木角的孩子替醫院做一招牌，美勞角的小朋友幫醫院調製藥水等來擴大孩子玩的內容，使課程有多元的發展。另外，佈置教室環境將刺激孩子想要參與、創作的慾望及增加活動的情趣。如此的對談，玉環警覺性提高了：

突然間我恍然大悟，原以為每日添加一些器具對孩子會有一些刺激，我以為孩子想做些什麼東西我跟著孩子想發展的程度去做，我忽略這些小細節上我可以增添孩子的一些知識或想法，老師說明了今天有關的教學活動這樣的作法不恰當，老師應適時介入孩子的活動。我想是不是我的敏銳力不夠，這以前老師就有提醒過的，現在活動進行到第三個月來我還是犯相同的錯誤，我想我該調整一下想法。(12/18/2003, 觀察後訪談)

明顯地，玉環對於何時順應孩子的興趣，何時關鍵性的介入，拿捏的不是很好。開放式教學並不同於放任孩子；相對的，方案教學中老師扮演主動複雜的角色，保持孩子的動力與學習的深度是老師要考慮的(林育璋 等合譯，2003)。

### (三)課程失衡 v.s. 課程均衡

玉環帶領的三個方案活動中，幼兒似乎花費很多時間在製作和扮演上。進行「衣服」活動時，幼兒縫製手帕、袋子、披風、裙子、隔熱墊和手機袋等，最後全班以買賣衣服作為結束。其次幼兒為「火車」製作鐵軌、山洞、車廂、公用電話、電扇、鐵橋、電燈、加油槽及交

通號誌，最後他們辦了一個火車展覽會，邀請國小部及幼稚園的小朋友來看他們做的火車。在「醫院」方案中孩子扮演看病、打針、吃藥、開刀、生小孩，他們也製做藥水、藥丸等工作。玉環感到不安，她擔心幼兒的學習重點圍繞在製作及扮演上，而忽略了音樂、體能、數、自然等領域。她閱讀一些國內的文章，似乎也以製作為主，如史綺君(民2001)以「爺爺一定有辦法」故事書為主軸，開始一系列幼兒製作圍裙、編織、畫感謝卡、染手帕等活動。巫雲鳳(2001)因孩子對園中二部造型奇特的車子感到好奇，而展開設計自己班上的「葡萄車」與「彩虹車」。

當玉環質疑方案課程失衡的同時，為彌補其他的領域，她利用下午或空檔的時間帶領孩子唱歌、說故事或做一些體能活動。對於玉環擔憂課程的失衡，Katz 和 Chard(1989)很明確的指出幼兒園因教師與學校的理念、偏好與環境等因素的限制，方案可成為課程的一部份，而非完全取代幼兒園的活動，作者也特別強調方案活動主要培養孩子知識、技能、情感與情意的發展，它有助於課程的統整與均衡(p. 6-20)。玉環雖有課程不均衡的疑慮，但利用其他時間帶領一些活動的做法和書中描述是一致的。

不只如此，就我的教室觀察，雖然製作佔活動的大部分，但孩子透過自己的雙手將腦海中的東西，用材料具體呈現出來，是他認知的表現。此外，老師於一天的開始會講一些與活動內容有關的故事書，如「北風與太陽」、「喬瑟夫有件舊外套」及「聰明的亮亮」；或集合時一邊唱念兒歌，一邊等待其他未到齊的幼兒。老師利用機會和幼兒討論縫口袋時如何才不會把二片布都縫起來？又當幼兒思索如何才能數對舉手的人數，而想出將舉手人的名牌集中放中間，再數名牌的點子。事實上，方案活動所涵蓋的範圍已超越表面上看到幼兒製作的情景而已。在整個過程中包含更廣的層面，它涵蓋了語文、表達、自然、數、邏輯推理等領域，而非只偏執某一領域。再者，以整體的學習經驗來看，幼兒在校一、二年的時間，將經歷不同的主題活動，因而課程均衡性的問題可從整體的學習經驗來考量，而非從單一的方案活動來評估(江怡旻，1997)。

#### (四)大團體教學 v.s. 小組教學

剛開始實施「衣服」方案活動，玉環打算讓全部的幼兒都參與，也希望每位孩子都有工作做，沒有無所事事的人，最主要當她在寫親子聯絡簿的時候有內容可寫。然而當全班都在車縫或染手帕的時候，每位孩子的進度、能力不一時，「老師」「老師」的呼叫聲便由四面八方響起。在教室觀察的現場，我看到玉環四處奔走，協助幼兒的景象，如此的忙亂，帶給玉環身體、心理的疲累。

到「火車」方案時她改變策略從小組開始帶，當她專注地將心力放在少數人身上時，她聽到孩子的談話，注意他們的需要，對他們活動的內容更加清楚，寫聯絡簿時也更能針對個別孩子說明其學習情形了，她說明如此改變的好處：

帶小組有一個好處，他們的觀察紀錄對話我比較清楚的知道。帶團體的時候我沒辦法知道，沒有辦法面面俱到每一個孩子的想法。但是帶小組的時候我可以清楚的知道這個孩子通常在哪個角落？他做了哪些活動？他對這個遊戲或主題活動的發展了解多少？我在小組裡面反而看的比較清楚，在大團體我沒辦法...在寫聯絡簿的時候很輕鬆。(元/14/2003, 訪談)

此外，老師看到孩子的興趣與能力。在賣衣服時，仲家十分的耀眼，可能與他家賣衣服有關，她會製作標籤，貼上價碼，告訴客人要乾洗或水洗這件衣服。到「火車」時，仲家突然消失，取而代之的是凱文、翔峻、佩瑜、善媚等人，他們從敲打釘子中得到樂趣，而且知道要量鐵橋的寬度，鐵鏈輪到誰拿，他們心中有一股默契。進行「醫院」時，正嚴如同領袖般的後面跟隨 4、5 個小朋友，他走到哪後面就跟隨到哪；他們不許其他的人加入；如果頭頭轉換其他工作，一群人也跟著轉換，他們發展出自己的群體關係。

帶領小組老師清楚地了解孩子的個性與特質及他們之間發展出來的次文化，這是帶大團體時無法體悟到的細節。玉環的小組教學呼應 Reggio 老師 Rinaldi(1993)多年的教學經驗，她認為 4、5 個人間的小



團體，最能擴大彼此的認知與學習。

#### 四、方案活動中教師的困境

實施方案的過程中，玉環從生疏、焦慮漸進到適應方案的走向，其中面對教學上的挫敗，她試圖一一的克服；然而當面對人為的因素時，她卻無能為力。

##### 困境之一：單打獨鬥的壓力

搭擋的吳老師是玉環遇到的困境之一。吳老師的教學理念與玉環不合，平時她們將一天劃分為四個時段，一人負責二個時段，各上各的，互不干涉。當玉環要實施方案教學時，吳老師意願不高，我也尊重她的意願，只觀察玉環一人。

就研究期間班上的作息，玉環主要負責上午 8:00 到 10:10，這也是方案進行的時刻。10:10 下課孩子到戶外玩，10:30 到 11:10 由吳老師上課。接下來的午餐、午睡及點心由二位老師共同合作，下午 3:00 至 3:50 由吳老師上課。她的課程多為唱歌、唐詩、跳健康操或寫練習簿。當吳老師在上課時，玉環不必在旁協助，反之亦然。但因我在現場蒐集資料，吳老師不好意思，有時會幫孩子車縫及釘鐵橋。

雖說玉環負責 8:00 到 10:10 的時段，但如果遇到學校升旗往往要 8:30 才能開始上課。將近二個小時的時間(有時才 100 分鐘)，玉環要和孩子討論出他們想做的活動，接著分組進行操作，最後收拾分享，經常時間是不夠的。有時因討論時間過長，孩子才工作不久便要收拾整理，因為接下來是吳老師上課的時間。也有時玉環為了讓孩子有較長、較完整的工作時間而和吳老師調換時段一直到 11:10，但這些借來的時段下回要擇日還給她的。

九月 5 日、9 月 17 日及 10 月 8 日三週的觀察日誌中，記載著玉環的忙碌，看著她一個人帶 25 位孩子，從課程設計、提供材料、安排戶外教學、與孩子互動、到整理省思、蒐集孩子作品、撰寫親子聯絡簿等大大小小的事都由她一人攬下，尤其孩子間有爭執、打架的行為，她必須放下手邊的工作，先來處理。她的壓力可從臉上冒出的痘痘察覺出，也深切感受到另一位老師協助的必要性。

雖然玉環每天都忙碌不堪，但她不以為苦；反而認為吳老師與她的搭配是不錯的。因為她可按照自己的計畫來實施方案教學，而且下午有完整的時間來整理教學、繕打省思日誌或準備次日的課程。雖說如此，在訪談中談及老師人數時，理想上，她認為老師越多越好，但在她班上至少要有三位老師來關照不同組別的孩子，提供個別化的指導，她強調：

[老師]數量能夠越多越好耶！依我們班目前的狀況我覺得至少要有三個。我們班 25 個小朋友，像今天在醫院玩的小朋友就有 10 個，[另外]他們分成二組，有一組是在益智的，他們這幾個孩子就是喜歡下棋、或玩牌。我覺得如果有老師在裡面和他們玩邏輯性的，對他們來講會很好。像積木區的他們一直在建構他們的東西，如果有老師也在那邊參與我覺得會更好。我自己掌握的這一組依然需要有老師在裡面幫他們做紀錄、觀察。所以我覺得最基本、最恰好的感覺應該有三個啦。(元/14/2003，訪談)

玉環的處境在歐姿秀(民 1998)的描述中屬雖不滿意但可接受的工作團隊；她與搭擋的互動模式是平常和平相處，職責劃分清楚，但年輕、資歷淺的老師很難與資深年長的老師抗衡。在極度分工不均衡的壓力下，玉環自理出一套作息時間表。她也深刻感受到越是開放、以孩子為中心的教學，越是需要較高的師生比例。

#### **困境之二：行政工作之負荷**

兼任行政工作是玉環面臨的另一困境。除了每天的教學外，她這學期負責學校午餐主計的工作。這工作十分瑣碎，每週要將食物細分成肉品、蔬菜、水果與點心類別，再計算各項的花費。這學期實施方案教學，除了準備課程花費大量的時間外，還要配合研究的要求撰寫省思日誌，教學工作已讓玉環負擔沉重，無暇兼顧其他。但當學期接近尾聲，她必須把細目整理出來；此外還要寫出每一位學生的學期總評量給家長。諸多事項在期末要完成，使得她身心疲憊，甚至影響到教學。她感慨地說：

從衣服到火車到醫院，我不知道是不是因為學期末了，我需要做一些評量和整理一些小朋友的作品，我的工作量很多，我變得很累，覺得醫院的活動進行的不好。我自己也很清楚這個活動並沒有引起很大的討論和注意，雖然陸老師一直跟我說老師的引導很重要，我也很清楚，但是我並沒有很用心的去規劃活動內容...我覺得我是不是鬆散了，我還有好多事情還沒有做，必須要去弄。(元/14/2003，訪談)

明顯的，玉環已出現疲憊感了，有力不從心的無奈，尤其一個人要包辦孩子多項的工作，與兼任行政工作，實在是負荷過多。當工作影響到老師正常教學時，老師的選擇是放鬆教學，工作要如期完成。

## 伍、結論與建議

### 一、結論

#### (一)個人成長是專業發展的基礎

綜觀玉環的專業發展過程，她經歷了學業上及工作上的重要時期：從幼保科、幼師科、幼教系到教學碩士班，她不滿於現階段的學識，而持續不斷地對幼教領域有更深一層的鑽研，追求新的幼教理念。在工作方面，她力求有進修研習的機會，放棄如同公務員般穩定的托兒所工作，而報考公立幼稚園。後來如願考上公幼，又因為自己一個人帶班，缺乏討論與學習的對象，在研討會上結識志同道合的朋友，她們自動自發地組織成教學成長團體，彼此支持鼓勵以改進教學。玉環個人成長的歷程奠定她未來往專業上成長的基礎。

#### (二)撰寫省思日誌增進教學知識的累積

在研習會上玉環不只是位參與者，她也是位實踐者。從教授的講習中，不滿於自己傳統的教學方式，她要身體力行來實施方案課程。尤其每日教學後的撰寫省思日誌幫助她最多；由回顧中她逐漸累積對孩子、課程、活動流程、教學技巧等知識，同時思索延伸活動的可能性，也建構符合情境需求的教學來引導孩子。玉環不斷根據知識、經

驗和反省來檢討自己、修正教學。而教師不斷地反省與改進是教師持續成長的契機(高敬文, 1992)。

### (三) 教學知音彼此精進教學

基於增進自身教學的進步, 玉環和友人組成成長團, 她們定期聚會, 共同討論、分享。尤其隊友中特殊的才能與教學的點子, 給予玉環教學上的靈感最多。此外, 教學知音還提供彼此教室佈置、活動安排、特殊幼兒處理、和評鑑資料呈現等多元化的觀點。她們彼此支持鼓勵、截長補短, 使自己的教學更適合幼兒。

### (四) 靜心觀察體認孩子需求

玉環為求自己教學上的成長, 主動嘗試方案課程。而新的教學方式非得親自體驗, 才知其中的甘苦與成敗。在進行方案前玉環先閱讀有關的書籍、文章來認識方案教學的理論背景。開始時她是緊張不安的, 她的焦慮來自對方案的不熟悉; 也不知如何用開放式的話語和孩子對談, 導致她四處奔走幫忙幼兒。但如此的疲於奔命, 很難顧及到每一位孩子, 她索性放手讓孩子自己去解決問題。這一放手靜觀, 她開始認識孩子的能力與特質, 尤其幼兒間的個別差異更是在以往的教學中所無法得知的。她領悟到唯有靜下心來觀察才能瞭解孩子真正的需求, 進而面對它並處理它, 玉環也慢慢體驗方案順手的感覺。

### (五) 實作中釐清教學的困惑

實施方案教學的過程中, 玉環對以往行之已久的教學方式產生疑惑, 她修正調整既有的舊知識, 而建立新的教與學觀點。她能分辨出孩子們的溝通討論與講話吵鬧間的不同, 但如果音量太大, 她會感到不安的。此外, 帶領小組進行活動較全班來得容易瞭解孩子的動向與發展, 尤其能認識彼此間不同的個性與特質。但實施方案並非放任孩子自由活動, 而是教師要在關鍵時刻提昇孩子對事物認知的能力, 即 Vygotsky(1978) 所謂的「最佳發展區」。玉環感到方案活動偏重於討論、製作, 有失課程的均衡性; 她於下午或其他時段會加入體能、音樂等活動。Katz、Chard 及玉環均認為方案教學是課程的一部份, 方

案中沒有討論出的活動，可以在其他時間加以補充或延伸。另外，均衡性的考量應視孩子整體學習的經驗，而非從單一個方案活動來衡量。

## 二、建議

根據以上研究發現，提供如下建議：

### (一)在校開設專門課程，擴充實習實作的機會

鼓勵學有專精的幼教學者在大學開設與方案教學有關的課程，提供職前教師熟悉方案理論與方法。在校即培養幼師有效地思考、反省，並安排實習課中運用所學，尋求理論與實務的融合，時時反省教學，以擴充其嘗試、體會的經驗。

### (二)重視在職進修並追蹤教學成效

目前一般研習會多屬教授講課學員聆聽的型態，但教學方式是要親身體驗才能將知識內化成行動。建議日後有關課程的研習採追蹤制度，即暑假時舉辦研習會，學員認識方案的理論背景後，開學回校進行實作的練習。三、四個月期末時再召開研習會，學員與教授進行對談、分享，共同解答疑惑，或思考改進教學的方法，以增進對方案的理解及提昇進修的成效。

### (三)教師間合作成立成長團體建立專業討論文化

同校教師間彼此合作是力量的加倍，志同道合的教師組織成長團體，定期聚會，商討教學，是經驗與知識的擴展。鼓勵教師結合正向的態度，建立與人分享、對話、辯論的機制，以激發教學創意，精進彼此的教學。

### (四)排除非關教學事務的負擔

幼兒園教師的工作除了每日的教學外，還需撰寫親子聯絡簿、學生評量表、製作學習檔案，工作十分繁瑣、辛苦。校方宜體諒老師的辛勞，排除與教學無關的行政事務，讓老師從容地運用時間，並能把心思完全放在幼兒及教學上。

## (五)對未來研究的建議

本研究僅為個案且為時一學期的研究，研究結果無法推論致所有初次實施方案教學的教師；但至少說明教師嘗試方案教學的心路歷程，及面臨的困境，提供有計畫實施方案教學教師的參考。

限於人力、物力，本研究只以一名幼兒園教師為合作對象，今後的研究可針對私立幼兒園或幼兒的表現來探究，亦可做長時期，一年或一年以上的觀察，對教師實行方案教學的熟練程度有一番瞭解。

## 參考文獻

- 史綺君(2001)。爺爺一定有辦法 - 幼兒文學主題教學。 *成長季刊*，12(3)，60-64。
- 江怡旻(1997)。 *幼稚園方案教學之研究*。國立臺灣師範大學家政教育系碩士學位論文。
- 江麗美 譯(1998)。 *幼教典範：六個傑出的幼教老師*。臺北：桂冠。
- 江麗莉(1997)。邁向專業成長之路。 *新幼教*，13，4 - 6。
- 巫雲鳳(2001)。孩子的車車工廠。 *四季，秋季號*，4-9。
- 谷瑞勉(2001)。初任幼兒教師實際知識發展之研究。 *屏東師院學報*，14期，297-324。
- 林志昇(2003)。 *一位資深幼教工作者的生命故事*。國立臺灣師範大學碩士學位論文。
- 林育瑋(1996)。幼教教師的專業成長歷程。 *臺北師範學院學報*，9期，803-832。
- 林育瑋 等合譯(2003)。 *小小探索家：幼兒教育中的方案教學*。臺北：華騰文化。
- 林意紅(2001)。 *甘蔗有多高？：幼兒測量概念的學習*。臺北：信誼。
- 林意紅(2002)。 *鴿子：幼兒科學知識的建構*。臺北：信誼。
- 佳美 新佳美幼稚園老師 家長合著(1995) *與孩子共舞*。臺北縣：光佑文化。
- 保心怡(1991)。執行規則時一些小小的提醒。 *成長季刊*，2(2)，13-15。
- 胡寶林(2000)。走出校園，認識社區環境與人物：呼應一個歐洲的「回

- 歸生活環境教育」案例。 *美育* , 123 , 6-15。
- 胡寶林 譯(2000)。詹寧的音樂美術環遊世界之旅。 *美育* , 123 , 16-25。
- 高敬文(1992)。 *未來教育的理想與實踐*。臺北：心理。
- 唐富美 等合著(2002)。 *獅子 喝水 吃饅頭*。臺中市：四季。
- 夏林清 等譯(2000)。 *行動研究方法導論*。臺北：遠流。
- 陳美玉(2002)。 *教師個人知識管理與專業發展*。臺北：學富文化。
- 陳雅美(1999)。幼稚園方案教學團體討論之分析研究：二個不同教室之比較。 *國立臺北師範學院學報* , 12 , 535-570。
- 陳淑敏(1997)。從建構主義的教學理論談教師專業成長。 *新幼教* , 14 , 7-11。
- 國立臺灣師範大學附設實驗幼稚園(1996)。 *開放的足跡：師大附幼萌發式課程的實踐歷程*。臺北縣：光佑文化。
- 莊佩真(2000)。 *學前教師教學思考之研究*。國立高雄師範大學教育學系碩士學位論文。
- 陸錦英(2000)。萌發課程中師生不同程度做決定之研究。收於國立臺北師範學院(編) *教育學術論文發表會論文集*。臺北師範學院。
- 單小琳(2000)。教師成長檔案與專業發展。 *學校行政雙月刊* , 9 , 46-57。
- 張軍紅、陳素月、葉秀香 譯(民 1998)。 *孩子的一百種語言：義大利瑞吉歐方案教學報告書*。臺北縣：光佑文化。
- 黃瑞琴(1989)。質的幼兒教育研究 - 省思與舉隅。 *國民教育* , 30(34) , 10-20。
- 楊茂秀(1999)。 *我們教室有鬼*。臺北：遠流。
- 廖鳳瑞 譯(1986)。 *專業的幼教老師*。臺北：信誼基金會。
- 劉淑雯(2003)。教師建立教學檔案之實務與經驗分享。 *教師天地* , 122 , 32-37。
- 歐用生(1996)。 *教師專業成長*。臺北：師大書苑。
- 歐用生(1999)。行動研究與學校教育革新。輯於國立臺東師範學院：*1999 行動研究國際學術研討會主題論文集* , 1-16。
- 歐姿秀(1998)。幼教老師同班共處問題面面觀。 *成長季刊* , 9(2) , 18-20。
- 羅綸新(2001)。教學檔案與教師專業成長。 *教學科技與媒體* , 57 ,

12-21。

- Bailey, K. M. (1997). Reflective Teaching: Situating Our Stories. *Asian Journal of English Language Teaching*, *7*, 1-19.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993). Introduction. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (pp. 3-18). Norwood, NJ: Ablex.
- Forman, G. (1993). Multiple symbolization in the long jump project. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education* (pp.171-188). Norwood, NJ: Ablex.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*, 207-226.
- Green, J. E., & Smyser, S. O. (1996). *The teacher portfolio: A Strategy for professional development and evaluation*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc.
- Hendrick, J. (1997). *First steps toward teaching the Reggio way*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, *73*(1), 50-54.
- Katz, L., & Chard, S. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective, *Journal of Curriculum Studies*, *26*(1), 45-62.
- Lareau, A., & Shultz, J. (1996). *Journeys through ethnography: Realistic accounts of fieldwork*. Boulder, CO: Westview Press.
- LeeKeenan, D., & Nimmo, J. (1993). Connections: Using the project approach with 2-and 3-year-olds in a university laboratory school. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education* (pp. 251-267). Norwood, NJ: Ablex.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Loughran, J., & Corrigan, D. (1995). Teaching portfolio: A strategy for developing learning and teaching in pre-service teacher education. *Teaching and teacher*



*education*, **11**, 565-577.

- Lu, C. Y.(1998)*Emergent Curriculum in a Taiwanese Preschool*. Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia, SC: University of South Carolina.
- Maslow, A. H.(1971)*The farther reaches of human*. New York : Penguin Books.
- Malaguzzi, L. (1993). History, ideas, and basic Philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education* (pp.41-89). Norwood, NJ: Ablex.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.), Thousand Oak, CA: Sage.
- National Association for the Education of Young Children (1994). NAEYC Position Statement: A conceptual framework for early childhood professional assessment. *Young Children*, **49**(3), 68-77.
- New, R. (1990). Excellent early education: A city in Italy has it. *Young children*, **45**, 4-10.
- Prawat. R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Curriculum Studies*, **28**(1). 91-110.
- Rinaldi, C. (1993). The emergent curriculum and social constructivism. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach to early childhood education* (pp.189-211). Norwood, NJ: Ablex.
- Rodriguez, A. J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the students' point of view. *Journal of Teacher Education*, **44**(3). 213-222.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. SF: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Trepanier-Street, M. (1993). What's so new about the project approach. *Childhood Education*, **70**, 25-28.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Minds in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.