

給大會、審查者、以及參與者：

這是一份嘗試的作品，由一位大學教授，三位幼教老師，幾位研究生助理合力完成。

你可以說，這是一篇作品，也可以說是一組作品，他們分開來看應該都有自己的臉龐與樣貌，但放在一起又另有一番滋味。

這幾篇東西的概要說明如下：

標題	作者	位置/處境
從窈窕淑女到賣花女--一群後山老師的行動與紀實	顧瑜君	為什麼要弄這個群組的發表
課程變與不變之間：以教室為主體的課程發展與慎思歷程	吳孟諭、朱小琦、林育瑜、顧瑜君	設法撰寫成很像論文的 作品，課程概念是兩位幼 教老師，論文結構是顧老 師的，撰文成形是研究生 育瑜
報幕的旁白	顧瑜君	串場與休息
一位幼教老師在教學現場與家長互動的歷程	吳孟諭、顧瑜君	實況演出一
成為他人的貴人-行動研究起點如何產生	林盈君、林巧薇、顧瑜君	實況演出二

從窈窕淑女到賣花女 一群後山老師的行動與紀實

顧瑜君 國立東華大學教育研究所

寫在前面

去年(92年度)元智大學教育學程中心辦理地方教育輔導活動以幼教教師行動研究為題進行研討會，我與一位幼教老師吳老師嘗試著合作一篇發表，內容是吳老師發展一個主題課程的歷程，我則是這個課程發展過程的陪伴者，依照吳老師的需要扮演不同的角色，寫作過程中，吳老師負責說(前後共說了三次，類似無結構訪談)，我的研究生負責錄音與謄稿，我負責撰寫，每寫到一段落，就先給吳老師讀，看看是否表達他的意思，以及那裡需要增修，一個星期的撰寫過程後，完稿繳交，經過審查、修正後，在研討會上發表與同業交換意見。

這個大學教授幫幼教老師寫論文的過程可能不是創舉，但對我與吳老師以及我們的團隊¹卻是很新鮮與振奮的經驗。

今年三位團隊老師表示希望參與元智大學舉辦的這一場屬於幼教的行動研究的研討會，但因為時間的緊迫²，以及我缺乏足夠研究生人手繼續延續去年的規模來協助三位幼教老師，因此面對如此積極有意願去發表的三位幼教老師，作為一位協助者或陪伴者該怎麼解開困難，成為這次發表的工作的一部分，本文的標題是一群後山老師的行動實踐，而我在去年參與元智大學的研討會時，幾乎以隱形人的形式出現，今年我必須現身，讓自己的行動紀實被看見與檢視。

演唱有很多的形式，獨唱、合唱、重唱，而此次我暫時把這三位老師與我自己的協同歷程，比擬為一場合唱，三位基層幼教老師是主唱者而我是伴奏兼和聲，希望透過這次的合作，讓三位幼教老師想與同業分享的內容呈現出來的同時，仍不失自己的主體性，又能夠兼顧一個完美的合唱作品。

困頓的開始

吳老師在去年發表自己的教學設計時，我無法到會場，故請一位研究生陪同前往，會後我詢問狀況，吳老師告訴我：報告後有不少人對她發表的內容有興趣，也有人私下詢問一些細節，這個經驗讓她受到很大的鼓舞，覺得以後一定要繼續下去，陪同隨行的研究生也回報了正面的訊息，讓我肯定自己做了一件對的事情：讓基層老師透過公開發表而

¹ 一群基層老師：從幼稚園到小學老師都有約八位，已經以每月聚會討論一次為運作模式進入第三年。

² 因為我個人家庭的因素，我無法如去年那樣有充足的時間，這也讓我經驗到家庭對工作的限制何在，這是我之前瞭解但不容易真實感受的經驗。

獲得自我肯定，並從中發展後續在教學與研究上的動力。之前的美好經驗，讓吳老師在暑假時，重新整理了去年在元智大學發表的教案，準備投稿到另一個課程發展徵求活動。為了這個想法，她努力積極的重新整理了當時的教案，並設法獨力完成一篇完整的課程報告。當我看到吳老師的積極與努力時，除了因為看到自己斧鑿痕跡的殘影而感到開心之外，更是覺得鼓勵與協助基層老師公開發表是正確的方向。

無獨有偶的，今年五月間，我協助一位任教北部的國小老師，參加一個以國小老師為主體的行動研究競賽，我的任務是協助這位國小老師的投稿論文給予修改、潤飾的建議，使之易讀且符合某種學術規範，這位國小老師原本以為我可以被放在第二作者，因此才邀請我協助，後來因為我記錯了截稿的時間，加上北花之間的路程的遙遠，以建議的方式協助他修改顯得困難且費時，在時間的壓迫下，經過他的同意後，我動手直接修改他的原稿，截至報名時才知道，大會的規定是只能給基層老師參加，所以我（大學教授）不得出現在作者欄，我覺得無所謂，還是繼續完成了有點難度的修改工作，比賽揭曉後這篇作品獲得了特優。

現在，我再度面臨類似的局面——我，作為一個在學術界討生存的³「專家學者」，我可以繼續扮演熟練的化妝師角色，幫助基層教師製作並戴上適合他們長相的帽子，以遮蓋原來的髮型與臉型，並選擇適合他們風格的彩妝，配合當季流行的化妝資訊，為他們妝點上色後，再挑選一件合宜的服飾以及一雙閃亮的鞋套上他們的腳去，他們就可以昂首闊步的踏上伸展台，在鎂光燈的照射下接受注目與讚嘆，我則遠遠的、默默的在人群中默默的看著他們，心滿意足自己的傑作受到肯定。雖然時間與人力的限制是這次的困難，但根據我工作的習慣，我總能透過調度抒解這些技術上的問題，決不會阻礙我的進度。我發現使我進度緩慢的並非人力或時間壓力，而是在我思考該如何呈現三位協同者的內容時，我似乎落入了技術處理的巢穴，設法在表現形式、寫作風格上找解答，但我心底有一股不安，因為暑假時無獨有偶的發生了兩件不得不讓我思考的事件。

暑假時，吳老師預備獨自投稿的文稿完成後，曾希望我能針對投稿文章的給予修改的建議與協助，但是，暑假初始我先生的眼睛因為長年糖尿病導致視網膜病變，雙眼視力喪失，我的家庭生活受到影響，自己的工作也無法如期進行，因此並沒有能給予吳老師任何協助。後來，那篇她獨自撰寫的文稿被拒絕了，吳老師有些難過，但她說可以接受，因為讓她自己好過的理由是：兩次投稿雖是同樣的東西，但後者不符合學術要求，因為是她自己獨力完成的，沒有經過教授的潤飾。

另外一件事情是，在北部任教獲得特優的國小老師，得知結果後，來信告知我這個「好

³ 最近幾個月大學評鑑的業務，大大的攪亂的我在大學教書的生活，為了大學評鑑需要彙整的報告書，大學裡每個教授都需繳交各種數據的表格，製作各種要求的發表清單、執行計畫清單，爭取多少經費，發表多少論文，指導多少學生、獲得多少獎助、是否擔任期刊論文審查，五年內論文平均引用次數……，助教不斷傳來 email 說明填寫原則，哪種計畫算？哪種不算？哪種論文算，哪種不算，哪種算幾分，怎麼算……我的很多學生是中小學老師，看到我填報整理這些資料時的反應是：啊，「他們」整完中小學老師，現在開始整大學老師了！當我準備這些將來會成為檢核我的表格清單時，有一種討生活的無奈感，更有一種難以言喻的情緒與憤慨。

消息」。並且表示雖然得獎了，但感覺上有些怪怪的，因為是被教授大大的修改，甚至重寫了部分內容之後才得獎的……。這種得獎卻沒有應該有的歡愉與喜樂，是我可以理解的⁴。而當任教北部的國小老師參與另一個檔案教學比賽時，來信分享他的心情：「強烈感受到『評審尊』『教師卑』的處境。」

經過暑假的兩次事件，這次在秋高氣爽的季節，面對相同的工作--協助基層老師投稿，原本一個我可以駕輕就熟的工作，變得沈重甚至躊躇猶豫不前，我不得不面對之前不曾思考的問題：人群散去鎂光燈熄滅後，被我改造或加工過的基層老師們，當他們從後台卸了妝回到自己的面貌，對自己的感受是什麼呢？從伸展台上獲得自我肯定後的價值又何在呢？我問自己，沒有容易的解答，殘酷的大學評鑑也讓我面對自己的問題：我花時間與精力為基層老師們撰寫、改寫論文，事實上比自己寫自己的東西困難且費時。我們的關係是一種伙伴與協助者，而這種關係是我在學術界比較沒有慣例可尋的模式，除了因為他們沒有受過完整的研究所訓練，不能用標準的研究論文規格和標準去衡量外。更難的是修改基層老師的論文，除了需要顧及當事人的風格、語氣，盡可能保有原味外，刪改時還要顧及被改者的感受與心情，不能毫不顧忌的該改就改，畢竟我與基層老師們並不是指導教授與研究生的指導關係，改研究生論文相對的沒有那麼多的牽絆與顧忌。而更現實的層面是，這種論文撰寫工作在大學評鑑的框架下是：毫無價值或價值卑微的，因為這種東西是不可以納入計算，就算勉強納入也只能當作「合著」，七折八扣的、勉強算個不到一分的小數點分數。

我究竟在做什麼？自己有一種被困住的感覺，像是開著一部高級跑車誤入泥濘不平的產業道路，所有的高級性能都顯得難以施展、且進退不得。另一個浮上腦海的荒誕影像是「窈窕淑女」的情節：語言學家（教授）與友人打賭，要在六個月之內，將滿口鄉音、在倫敦街頭賣花的少女（基層老師），改造成大家閨秀、出席上流社會的舞會（論文發表研討會或競賽）而不被揭發的故事情節。我是不是那個語言學家呢？雖然我並沒有跟任何人打賭！除了對自己的行為感到困惑外，更掉入自己做為大學教授面對學術權威困境而被雙重綑綁的尷尬，因為，我打從心底厭惡大學評鑑這些標準化了的單一評量依據，並不願臣服⁵；另一方面，自己卻投注精力在塑造基層老師去臣服研討會所表徵的學術框架。但當自己發現我可能是窈窕淑女故事中的男主角時，是很不服氣也很難下嚥的：不可能，我不可能是這種惡劣的人！我所有的行為並不像窈窕淑女中的男主角是為了賭，而是發自善念與真心的協助。然而這種反撲的情緒並沒有能說服自己，讓自己依

⁴當然我瞭解如果我可以被放在第二作者的位置，至少指出我的貢獻，但我的名字不能出現，第一作者被視為唯一的撰寫者，或許會有些掠美的感受吧，但我因為並不想「現身」且認為他原本的文稿質地非常好，只是缺乏論文編輯與整裡的經驗，我自己的博士論文也靠專業的編輯人員做了很多調整與潤飾，那位編輯並不成為我論文的作者，因此，對於我對這篇得獎作品的貢獻，我並不認為有那麼重要，重要的是他原本就是一份很棒的行動研究。

⁵負責今年度大學評鑑的台灣評鑑協會要求填寫一章表格需統計項目約有：專任教師發表於具審查制之期刊、專書、論文總數，研究計畫金額，擔任國內外有審查制專業期刊、學報編審之總次數，專任教師國內、國外發表研討會論文數……等數十個數據，並詳細說明計算規則：合著的怎麼算、經費是否進入學校的怎麼算，引用方式怎麼算，表示我很難認同這張量化評量，所以交了白卷。

照去年與兩位基層老師合作的模式，捲起袖子埋頭苦幹，反之則是陷入了長長的沈思。

回觀自己，當我閱讀三位團隊成員的初稿時，我很順手的以慣用的模式進行訪問、再訪問，並著手開始規劃寫作大綱，用最熟悉的流程進行著改造賣花女的任務時，正巧又碰上跟隨著大學評鑑而來種種，打亂我的生活，而這些打亂生活的突來之事卻又像一面鏡子照著我，讓我不得不停下腳步，看看鏡子中的自己，並探詢其他的可能性。但當我放下我原本熟悉的工作模式後，我面臨的是更殘酷的現實，因為任何新的工作模式都必須克服：時間不夠，技法不熟……等等難題，導致我在已經滿得不能在滿的行事曆擠出時間來完成。因此就連在原本極度缺乏娛樂的生活中，還必須放棄好不容易搶到已經買好的女性影展電影票，拜託研究生幫忙去看。

開始移動

面對自己給自己造成的困頓與有點陷於泥濘中的處境，我的想法是：在寫作風格或模式上找出路，是不可能的了，造成寫作的困境必定是之前好幾個步驟時已經奠定的格局⁶。於是，我開始嘗試回顧過去幾年來協助基層老師的工作，希望為這次行動找到定位的可能。約六年前（87年）我開始參與地方基層在職教師的輔導工作，從辦理研習開始幫助在職教師進行專業成長，在工作中我開創了新的研習模式：以系列工作坊的方式，實際操作的在職教師進修模式，讓研習模式產生了變革，不再停留在傳統的、純聽講的研習，促使參與研習者實際操作課程，也就是以實踐取向作為教師專業成長的模式（顧瑜君，2002）。同時，並與參與研習的學員們保持聯絡，以「售後服務」⁷的概念發展出輔導個別學校或教師的課程發展模式，以客制化(customized)的方式，與這些參與過我辦理研習的基層教師們發展成協同團隊，依照各教師問題的需求分成不同的小組個別獨立的方式進行討論，所有的協同工作都是針對教師們為解決自身教學場域的問題為基礎而做。團隊工作的模式幾乎都是以課程做為媒介（正式或非正式課程都有），與基層老師們共同設計，協助他們實施，實施後討論、修正再實施，一直循環到課程穩定為止。過去三到四年，漸漸將重心移到個別的協同團隊，研習的比重變得很低，每個星期都跟至少一個地方的學校或團隊聚會討論，深入基層老師們教學的現場理解他們的問題與困境，與他們對話與澄清，幫助他們找到可以修正課程設計或實施的方式。

當協助輔導地方教師的工作重心從研習轉變成為個別的課程發展後，以作為一個專家學者的角色而言，獲得了更大的施展空間，因為我的專長在課程發展與行動研究。辦理研習時，嚴格的說，我只能做一個好的規劃與執行者：使研習主題與內涵有深度與特色、研習手冊編輯充滿創意、掌控所有講者的演講內容理論與實務兼顧、設計實作課程更貼

⁶ 這是我指導研究生的心得，往往研究生寫論文時卡住寫不下去時，問題並不在寫作本身，可能是資料收集的問題也可能是資料分析或理解錯誤的問題，停留在寫作上找解答，往往徒勞無功。就像縫製一件衣服，當發現無法將裁剪好的布縫製在一起時，可能不是縫製的問題是布剪錯了。

⁷ 一位學員老師發明的稱呼，他說研習後想把所學用於班級，跟我保持聯絡，我繼續指導協助他，他說：沒想到還可以獲得研習主辦單位的協助，簡直就是研習的「售後服務」，我覺得這個描述很貼切。

近學習者需要，也就是各種研習的面象，我已經駕輕就熟，只是不斷的重複實施而已，對於所謂的課程發展專業，並不能實際的施展。但作為團隊的協同者時，協助所屬成員的基層老師發展課程，每一項工作都具有高度挑戰性、可以發揮我的專業到極致的層次，學科領域涵蓋各種領域（語文、社會、綜合、英語，也有非學科的，甚至配合學校行事曆的行事課程、或者主題活動-從迎新活動到軍歌比賽或戶外教學……），年級橫跨K~12（幼稚園到國三）。我所專長的課程設計、教學方法等可以高度靈活的運用，嘗試各種創新想法，針對不同教師的性格與樣貌，實施不同質地的課程方案，更重要的是行動研究的實踐模式可以非常容易的在這種互動中進行，不斷的循環、修正、再出發、延伸出新的問題，再行動……。我與團隊的運作是很好的互助與成長模式，基層教師們從中有收穫，我也因此更投入、更能發揮專業與專長。

我在與各種基層老師協同發展課程的過程中，所建立起來的積極互助模式彼此都有收穫，除了參與我辦理研習的學員外，成員開始拉他們好友進入，很快的在三年之間團隊成長迅速，成為五個固定的團隊、十個學校⁸的規模。特別是這一群幼教老師，我不斷的在他們身上看見教改所訴求的理想（教師自主、自編教材、注重學習個體），在台灣幼教的現場早就已經開始，幼教老師沒有固定的課本，需要有混齡教學的能力，他們可說是十八般武藝齊全，不受到升學等台灣教育惡質現象的干擾，可以說是台灣教育的最後淨土。跟他們合作課程發展與教學設計，幾乎是在沒有外在干擾的狀態下，最能實踐理想的場域，因此繼續發展他們專業是這個團隊可以一直延續下來的主因，他們的主動與積極性極高，不願停下腳步。與這群基層老師們的互動不止另我感動，也讓我思考該怎麼「更上一層樓」。而問題似乎出在這個更上層樓的轉變。

以行動研究的範疇來說，公開老師的實務知識一直是教師做行動研究一個重要的部分(J. McNiff & J. Whitehead, 朱仲謀譯, 2004; H. Altrichter, P. Posch & B. Somekh, 夏林清譯, 2000)。國外翻譯的幾本與教師做行動研究有關的書籍，都高度肯定著教師去發表的價值，我也對這個價值抱著沒有懷疑的態度。根據這些國外的專家的意見：寫作與發表的用意在於促進行動研究者（教師）進行更進一步的反思，使自己的教學實踐形成系統化理論(theorizing)的重要媒介，因為透過寫作與發表，教師們「針對專業事務提出條理清晰、合乎邏輯的報告，他們能將更強化自己的力量，以致於能影響教育政策，改善學校的情境」（夏林清譯，2000：229），而且透過發表教師的實務知識，教師的專業地位也可以獲得提高，「透過建立教育問題上專業知識的主體性，並參與公開的討論，老師們可以提高自尊(self-esteem)及其專業」（夏林清譯，2000：231）。McNiff & Whitehead兩位從實務界發展到學術界的學者們，更具體的指出行動研究的結果必須經過檢驗：自我的檢驗、同儕的檢驗以及學術的檢驗，但他們也提出學術檢驗的困境：「如果你提出的是一份正式的研究報告，你必然很希望其中的知識陳述能夠廣為人們接受肯定，並被接受和接納為現有知識的一部分。」（朱仲謀譯，2004：134）然而研究報告必須面對

⁸ 有的團隊是以學校為單位成員都是同一學校老師或家長，有的團隊以區域為單位組成份子來自不同學校。

所謂嚴謹的學術評比，而學界的規準仍偏向科技理性的觀點，因此，McNiff & Whitehead 兩位實務導向的學者也認同：行動研究的報告需要具備一些特質「避免被一些技術上的理由駁倒」。(朱仲謀譯，2004：134)，當然兩位學者提出了行動研究的判準必須有別於傳統的研究報告，必須避免方法學的暴力施壓在行動研究的報告上，特別是基層老師所進行的研究與報告，必須將觀看與評量一份行動研究報告的焦點放在行動者的反思性及其實踐性，而不是以傳統學術界慣用抽象概念、拗口的術語來敘述研究，也不需要去顧及可複製性與通則性的問題，甚至對於是否一定要有文獻探討或回顧等「部分」，都是可以重新考慮的。

基於上述的理念與認同，我順其自然的認為將這些與我工作的基層老師推向發表，或是協助他們去發表應該是正確的方向。

專家角色

市立師院幼教系的幸曼玲曾分享一篇明湖附幼的黃郁芸老師所寫的「行動研究的水平觀察與垂直思考」，並與我們討論這麼不具學術格式，除了文字還有漫畫（參考附錄一）的報告和討論是否可以稱做「論文」？雖然幸曼玲的學術研究訓練以實證研究為取向，但是在閱讀後，她表示在閱讀時所充分感受到一位行動者的深刻反思是如此令她感動，反倒是很多符合研究規準的行動研究報告中讀不出行動者的熱情與實踐。對於幸曼玲的描述，我深有同感，也很認同這是一份「合格」的行動研究論文。然而，根據我過去幾年的經驗，台灣的學術界對於論文的格式、論文內容的書寫範疇（研究問題、研究方法、文獻...）有固定的想法，連我自己與同僚的投稿如果不符合這些規準的文章不是被退件，就是巧妙的被放在「故事角」或「海報論文」，而且不會被收錄於研討會後集結出版的論文集。對於所謂的實踐性與反思歷程的描述，被視為說故事而已，幾個學術界的朋友為此，還曾認真的討論過，甚至在研究法的研討會上也正式為此熱烈的討論了一番，還寫成了文章出版（熊同鑫，2002；蕭昭君，2004；顧瑜君，2004）。

因此，當我在協助基層老師發表時，我面臨的問題是：他們幾乎沒有研究所的訓練，要能夠做到 McNiff & Whitehead 所謂的「避免被一些技術上的理由駁倒」，「代工」一途是最容易的處理方式，因為我充分的感受到台灣學術界並沒有如兩位實務取向的外國學者所言：對於擁有反思與實踐本質的行動研究，能夠容忍使其以非常不同的面貌出現。因此，當我扮演代工的角色時，我雖然帶著批判的觀點，設法讓論文的呈現不受到傳統論文形式的拘束，更設法去開創一些可能性（如去年我協助吳老師發表的，用穿插兩個角色的方式一前一後的呈現兩個作者的聲音，自己甚為滿意那次的創意）。也就是說，當我協助他們改寫、重寫的時候，我以跟他們保持跟密切的互動做為基礎，如同吳老師幾次在電話中真情流露的告訴我：我把她無法說清楚的話，說得好清晰、很深刻與傳神，尤其是某個我描述她跟家長互動情形的段落，她讀了之後說：「顧老師，我看了好想哭，你說的就是我心裡想的，我沒告訴妳，妳怎麼知道我心裡的話……。」另一方面，我協助北部的國小老師修改她的作品時，對於我的修改，她的回饋也讓我信心十足，她說：自己原本的論文像是個雜貨店，到處掛滿了貨品，缺乏秩序與品味，經過顧老師的改寫與整理，相

同的貨品像是在明亮有序的超市，貨品的價值變高了的感覺……。不同來源的回饋，都讓我覺得自己在做一件頗有價值的事情。甚至當我把協助吳老師的歷程與文稿分享給我幾位熟識的學術界同僚後，得到的回饋也都非常的正向與肯定，對我甚是讚美與欽佩。

然而，有一個在心裡沒有說出來卻很清楚的是——因為我熟知學術慣例的語言，我能操控與捏拿分寸；加上從前多年擔任雜誌社的撰稿與文字編輯工作，擁有豐富改稿經驗的我，很懂得讀者需要閱讀什麼，這幾年也到處受邀擔任學術期刊或研討會論文的審查者，對於什麼是學術界可以被接受的「邊界與底線」也摸得透透的，不論從技術上或者學術專業上，我都游刃有餘的可以處理得好。也就是說，潤稿、改寫、增刪是迎合讀者的口味，要讓銷售好；而這些合作的論文，我是否悄悄的做了迎合審查者口味的行為呢？我是否只是以另一種方式「順服」了方法學的暴力，或者以迂迴的方式巧妙的避開了正面的衝突，還以為自己做得很好。思考至此，難怪覺得自己會像窈窕淑女裡的男主角！

我與我的團隊討論時常天南地北的聊，不一定焦點清楚。有時候一坐下來，先聊天分享心情、彼此訴苦好一會兒，才能進入正式工作，我們的關係與互動似乎已經遠遠的超過一個以工作為基礎的協同團隊，比較像是朋友。因此我可以整體的認識團隊中的基層老師們，並非單純扮演專家學者的角色，也並不只是指導他們，而他們也認為我聽得懂他們沒有說出的意思。因此，我認為當腦海中出現了需要幫助這群老師發表的念頭時，我應該是十分清楚他們並沒有去衝撞方法學暴力的本錢，更沒有力量去跟學術審查角力（當我交一篇「不符合」學術規準的論文出去時，我有著去衝撞的本錢的，當我把大學評鑑的表格以零作答時我是有依靠的，我清楚自己「擁有」著一些什麼，不然怎趕如此莽撞，但我打心理知道這群團隊的成員們他們缺乏這份擁有）。於是我的角色好像協助像是教導剛學寫毛筆字的人，需要有熟練者從背後握住他們的手，用力握緊初學著，控制與引導幫助熟悉毛筆這個陌生工具的性能，然後再協助他們在九宮格內完成點、豎、橫、勾、撇、納運筆的規準。我作為一個在背後握住撰稿的手、引導他們寫作的人，我知道自己不能把對抗學術權威的想法加諸在他們身上，我只能歸順於九宮格的範疇以及這個工具的性質。

但回觀自己單純的學術處境，竟發現，自己也被夾在其中，動彈不得！

在一次我擔任口試委員的碩士學位論文計畫口試中，學生因為用日記的形式寫論文計畫，我們委員們問了很多次那個研究生，究竟他要研究的主題是什麼？怎麼研究？預備怎麼進行……，但是這位研究生的回答都失焦，並要求委員們接納他的風格，並說他把這份計畫初稿給同學、學長看後，都很肯定也讀過的人都說感動……，言下之意是為為什麼我們三個人會沒有感動甚至讀不懂，因此三位口試委員與他之間的根本沒有交集。

席中，一位口試委員按耐不住情緒，不悅的表示：今天的口試像是感覺被綁架與勒索，因

為我們幾位口試委員，可能平常的表現是民主的、開放的，能夠接受非傳統論文形式的，並不

表示我們可以接受任何形式的，現在這個口試的現場，覺得很尷尬，如果接受這種東西是論文，

對不起自己的學術良知，若不接受，走出口試會場，可能就要預備馬上被扣上「學術霸權」的帽子，這種被綁架或勒索的感覺不好，那是否可以請那些認同的人在論文的相關文件上簽名，不要請我們坐在這裡的三位簽名……

一如我前面所描述，改研究生的論文是相對容易的，有靠山（研究生，嘿，你們總唸過研究法吧，委員們要求你們這樣改那樣改都是有「合法的依據」，不用我們多費唇舌），因此上述這位研究生可以選擇的出路其實並不多，因為很明顯的，讀者中最重要的就是我們三位口試委員。似乎只要是我們三個人懂了，並且認可了，其餘的讀者怎麼想、閱讀起來有何想法，就是其次了。然而這幾年研究生們找到很多本碩士學位論文當作參考文獻時，我們讀起來都有一種：這真的可以算論文嗎？我必須坦承自己心理的疑惑也漸漸萌生起來。

這位同業在口試會場的心聲，可以反應那天我們其他兩位口試委員的感受，可以說是具有高度代表性的。也就是說，某種程度的思考規範讓我知道，做為學術界成員之一的我，無法跳脫毫無傳統研究框架的學術產品，因此當我們看不到應該被看見的「研究問題」時我們坐立難安；當我們無法理解「資料是怎麼被收集的」會很擔心……。

但是，從上述的經驗回觀我現在與花蓮這群基層教師在面對的問題，我發現在這個「評審尊」「教師卑」的處境中，我除了擁有某些衝撞的權利外，更多了可以遊走的身份與自由，因為我多了一個可以遊走的可能，不像研究生或基層老師只有「被審」的單一身份與位置，我雖然也有被審的機會，但我也可以「審人」啊！而這個身分使得我在協助基層老師撰寫發表論文時，能夠以熟悉的格式和語言協助基層老師，也就是說我其實是默默的臣服了那個我不以為然的規準，用創意或創新的手法遮掩著避免衝突與被「宰」的可能。而且，我成功的達到了。

然而我的成功，沒有能保證吳老師獨自的成功，我的成功也沒有使獲獎老師獲得完整的愉快。因此，雖然這次我可以依照以往的方式扮演一個優質的專家，繼續製造三篇符合研討會規準的論文，讓這些有意願的基層教師走上伸展台，但是我必須面對：以往的創意可能不會突破很多，於是三篇文稿會變成像是穿了制服，是一個模子製造出來的產品。因此，三種獨創性的高難度，也使得我面對自己該扮演的專家角色是否需要修正。

女性人類學者 M. Wolf 在 1992 年時寫了一本書 "A Trice Told Tale" 把她進行的一個民族誌研究以三種寫作風格呈現：小說、田野日誌以及符合美國人類學會規準的論文，透過三種呈現的風格探討女性主義、後現代主義、以及民族誌的責任。我自己很喜歡這本書，曾想過要東施效顰一番，但目前還沒有這樣的能力，當我思索著這次我該扮演什麼樣的專家，我想著如何讓這三份原始的文件，盡可能的用原始的面貌出現？使我斧鑿、改造的痕跡盡可能的降低，但又可以符合「研討會」發表的可能。因此，我想或許可以循著這三篇文稿基本的型態，讓他們自己的聲音被聽見，讓他們原始的樣貌被看見，如果他

們的樣貌與聲音是獲得肯定的，我至少可以比較確定是他們自己完成了而避免被技術上的理由駁倒」。

旁白與合音

找到可能的做法之後，所有的問題還是得回到自己身上，但是，我沒有嫦娥的仙藥可以一步登天。因此，就算看見自己的問題，仍沒有滿意的解決方案，特別是在有限的人力與時間的壓力下，去年我有三個研究生可以協助，今年只有一位，不成比例的人力也是促成自己有機會面對問題的轉機；反之，如果今年人力充足，很順手的將三篇原稿加工完成，可能不會思考自己做為專家角色的問題與困境。

重新思考問題後的我，在設法完成這份四人組合的文稿時，剛好又逢團隊的每月聚會，我分享了初稿給大家，並且引發了吳老師更深刻的說明那次投稿未獲通過給她的正、負面影響。

她說，去年她接受我的邀請參加元智大學的研討會，就是期許自己要在專業成長上更有挑戰性。而從元智大學研討會的成功經驗之後，她之所以願意再次投稿是想要讓她自己再從重新整理課程的歷程中，更深刻的去看自己課程設計的不足；此外，整理的過程中，她也因為一再地找同儕討論與思考，而間接地產生對未來教學可以有的修正方向，及更明確的認識。這是她認為的正面影響。

縱然有上述這麼美好的收穫，但是負面的影響卻仍遠遠超過正面的，因為當她獨力撰寫投稿文件時，她坦承既然是想以這類「專業」的管道去提昇自我，因此通過與否就成了很重要的指標性因素。所以，為了要能通過，她找了很多的參考範例，更研讀前幾年入選的作品，因為在那個她所投稿的研討會上，今年是第一次將幼教領域納入收稿範疇，以往在那個研討會中，幼教領域的專業討論是被忽略的。也因為幼教領域的被忽略，因此她在找尋參考範例時，只能參考小學低年級的作品，以及相關的主題（她投稿的主題是曼波魚，所以找了主題類似的以蝴蝶為主題的課程）。但是，從觀看範例到以範例為模仿對象重新整理自己的教學歷程時，吳老師發現自己有被勒住脖子的感覺，因為那樣做的結果使得幼教課程原有的空間與彈性，必須開始向小學看齊而變得縮小許多；而且做出來的教案、教學設計的樣子看起來與小學的教師手冊沒有兩樣。相對的，她自己更在意的是：這樣的投稿和撰寫對於其他的幼教同儕之所以重要是因為：其他幼教同儕在文章裡可以看到什麼有用的資訊；而且還可以是完整的讀完的一篇文章。但是為了通過，她必須把評審當作最重要的讀者來寫作，因此整個撰寫歷程當中必須顧及到的因素就與可供幼教同儕閱讀的因素，大大地不同，而這個思考和寫作的歷程讓她很不舒服。後來有一個教育部生命教育的教案比賽，吳老師原本已經準備好可以去投稿的內容，但經過暑假投稿經驗的失敗以及自己對於這種不舒服的感覺進一步思考，她問自己：「我為什麼一定要參加這種評比的東西？」因為，這些被寫下來的、完整結構化的東西，事實上與她當初在發展曼波魚主題課程時，可以很自在的讓學生參與整個教學設計與課程發展的歷程的原意是極不相同的。但一般人較能理解與接受的卻是一個規劃完整、實施妥當並且教學已然完成的內容。然而將課程結構設計完整才進行的教學使得她

跟學生的互動質地受到影響，她只好懸崖勒馬不參加了，因為不想讓自己越陷越深的做著只為投稿、只為通過評審的教學設計和書寫，還有，他覺得自己那麼做越來越將幼教「國小化」，他很難接受這種被同化的價值。

深刻的思考吳老師的分享，我發現從他們的寫作之中，我多了一個去瞭解他們樣貌的角度；當我協助他們修改、潤飾或增寫部分文稿時，我並非只是做一個雜誌社的文字編輯工作。也因為多方面的認識與瞭解原作者，並且以長期互動關係做為基礎，當我協助他們撰寫論文時，我重複閱讀他們的原始文件，把我與他們整體生命經驗的互動做為背景，思考如何呈現他們的反思、他們的追求，我希望屬於教師的這些部分被清楚的描述與看見；我期望協助他們的自我價值與認知上獲得更上層樓的發展。所以面對他們的文稿，我不是只做了美化、順暢等作文修改的工作，假若我修改的東西獲得他們的感動，我知道那是因為我懂他們身為一位基層教師深刻追求的價值與信念，並幫他們呈現出來與外界溝通。而這也正是為什麼行動研究的歷程應該被撰寫成文，與人分享的重要原因。

因此，這次我刻意選擇不讓自己變成加工廠長，反之，我想要需要幫助基層老師發展自己的可能去處理或周旋方法學的暴力，並且發展屬於他們避免被技術上的理由駁倒的可能。原本，教改對於幼教環境的影響不大，因為幼教環境早已有開放教育的觀念、課程設計的概念，因此逃過一劫，沒有成為教改的箭靶，然而，這一塊教育的後花園，或者稱台灣教育的最後淨土，是不是能在一片研究論文的格式統一化，標準化的聲浪之下，依然能保有它清新的原貌？

我所謂的“清新”意旨為：當其它的幼教老師（尤其沒有受過論文寫作訓練的老師們）在閱讀這些“論文”時，他們是否能夠嗅到「跟我有沒有關係？」、「我有沒有收穫？」的氣味。因此我決定丟掉一些妝扮，以一種新型態的協同合作方式，來處理這些文稿，為的就是能讓其它的幼教老師能品嚐到實務界的原汁原味，更貼近現場，使更多的老師產生迴響以及共鳴。

這次五篇文稿，除了本篇作為前言外，第一篇是我當作開場，說明為什麼用一個群組當作單位發表，第二篇是由吳老師和好友小琦老師合作發展的一組課程，從無到有，從實施到修正共三輪，這篇東西將我們在團隊中討論與研發課程的歷程如實的陳述，我請研究生育瑜協助撰寫，將他們兩位提供的原始教案，加上幾次訪談過程的紀錄彙整後完成，算式符合論文規準的文稿模式。之後有一個短文（第三篇），作為串場銜接後面兩篇原貌出現的作品，接著第四篇是吳老師獨自撰寫解析他與家長間的互動，做為幼教老師如何去實踐他心目中家長可以成為教學資源的可能。最後一篇像是餐後甜點，因為林老師在做了15年幼教老師後，第一次面臨男性實習幼教老師，引發她深入思考如何扮演實習老師的貴人，一如她自己從踏入幼教界後不斷的有貴人幫助他一樣。

我想這次我們以集體發表的形式呈現我們一群人在花蓮後山的一些成品，希望這個以幼教基層教師為對象的研討會場，可以因為這幾篇文章，引發討論，讓大家共同來思考如何共同建構一套適合幼教老師發表的篩選機制。這個我們心目中認為對於基層教師較為可行的機制，不是以降低標準的方式或放水、通融的概念來看待，而是希望學術界與實

務界共同來思考、創造另一套合適的機制。

行文至此，我想用一個比喻當作結尾。

有天，我的好友釣了一條魚，很高興的跟我說：「啊，我剛剛釣了一條大魚，有 12 inch 那麼大！」我露出疑惑的表情，他說：「喔，就是差不多 10 尺長或 30 公分囉！」嗯～～我還是不知道那有多大，我對數字實在沒有概念，他說：「大概你的手指尖到軸關節那麼長！」Yeh！我懂了，我知道有多長了，但老實說，對於魚的大小我仍是不懂的，只能順著他的口氣說，喔，很大的魚喔（並且要調整語氣為讚美或羨慕，雖然心理並不肯定）。那天與一個原住民朋友聊天提及，他說原住民對數字觀念也不太好，如果釣到魚，他們會說：「啊，我昨天釣到一條跟阿花大腿一樣那麼粗、那麼長的大魚。」然後部落的人就都知道那條魚有多大了，而且還有一些人可以分到幾口新鮮的魚可以吃，吃進嘴裡的魚肉是否鮮嫩應該是入口時就可以肯定的吧，然後會發自內心的說：啊，這魚真好吃啊，我是這麼相信的。

用這樣的比喻來認識上文所談論的事情，可以想見，如果我們繼續停留在以公分、英吋或台尺的思維，讓自己受限於「等距刻度」與「固定進位」這些標準，甚至是十進位、十二進位還是三進位……之類的這些規範做為思考的基礎，一直以來作為學術規準的方法學暴力這一把尺，不管換了什麼刻度，都是一樣的。但當我用關係與身體的部分（如某人及其大腿）做為單位時，這個單位則是完全不同的概念背景下所產生的理解，因為這個單位必須是我熟悉的且與我有關連的，因此我的理解不是從抽象的刻度中學會的，而是從互動的關係中產生；最重要的是，雙方還可以共同分享（吃到一口），而不只是讓人替自己高興一番，雙方都可以有實質的收穫。因此，如果幼教基層老師們可以發聲，說出哪些規準是多數幼教老師可以理解並產生關連的、哪些是因為分享與閱讀而可以實質受惠的（吃到、好吃）……。也就是說，有無可能讓幼教老師們因為自己所持有的不同理解而交互激盪，產生一個讓多數幼教老師可接受的規準，而不是由上而下的決定，也不是由學術規準去改頭換面。因為如果不跳脫這個以學術為尊的規準思維，幼教——台灣教育最後的淨土，不但漸漸的要被「小學化」，還可能會讓希望自我提昇的幼教老師，繼續在方法學的困境中改造自己、或找我們這樣的專家協助，而漸漸的失去幼教最珍貴的主體性。

參考文獻

Wolf, Margery (1992). *A Trice Told Tale*. CA: Stanford University Press.

Altrichter, Herbert; Posch, Peter & Somekh, Bridge 著，夏林清等譯，(2000)。《行動研究方法導論-教師動手做研究》。遠流。

McNiff, Jean & Whitehead, Jack 著，朱仲謀譯，(2004)。《行動研究：原理與實作》，五南。

黃郁芸 (2001)，行動研究的水平觀察與垂直思考。2001 行動研究工作坊～教育研究典範的轉移：敘說與實踐。台北：基層教師協會。

幼教教師行動研究研討會，2004年12月，新竹：元智大學

蕭昭君，(2004)，國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀與困惑。載於潘慧玲主編《**教育研究方法論：觀點與方法**》。台北：心理，頁457~494。

顧瑜君(2002)。實踐取向之教師專業成長 - 在職教師進修模式之變革之解析。**課程與教學季刊**，第五卷第四期(10月)，頁1-18。

顧瑜君，(2004)，行動研究的孤寂之路。載於潘慧玲主編《**教育研究方法論：觀點與方法**》。台北：心理，頁495~508。

熊同鑫(2002)。淺談行動研究的方法與書寫。載於國立台東師範學院(主編)。教育行動研究與教學創新。(頁1-17)台北：楊智文化。

附錄一

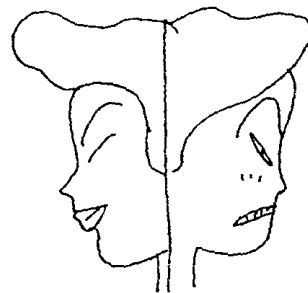
行動研究的水平觀察與垂直思考

明湖附幼 黃郁芸

論文片段摘錄

「變臉」沒有氣質的老師

全班圍坐在地板，我的聲音正模仿故事中媽媽溫柔對話，肢體語言也隨刻中情節手足舞蹈，就在老師唱作俱佳的當下，突然看到小安打小華的臉頰。老師正要責備小安，小華即向老師報告：「老師，他打我」小安立刻解釋：「我不是故意的」而我也從故事情境中回到現實—「變臉」，生氣且大聲地斥責：「怎麼會不小心？我明明看到你突然伸手打他，你很奇怪，現在應該坐好聽故事，怎麼打人？……。」一連串的責備脫口而出，一個沒有氣質的老師赤裸裸展現在眼前。



我不喜歡自己面對於孩子吵架時，居於中裁者的角色，不處理又恐蔓延。對於屢次作弄別人、打人的孩子，我很容易失控，大聲生氣地說了一大堆道理，但孩子們又能有多少改變呢？

「羞愧的臉」

「老師，他打我的肚子，又拉我的手打他的肚子」這是一個相當特別的舉動，經詢問才知，小案打人怕被老師知道，只好拉對方的手來打自己，造成「平手」。我詢問孩子老師知道後會如何？「會被老師罵」「老師如何罵？」「老師會很生氣」「你不喜歡老師生氣的樣子？」「有點可怕」

頓時，羞愧感湧上心頭，原來，老師在孩子的心中會很凶地罵人，可見孩子平日的外顯行為，有時並非內化的結果，只為了避罰服從，如果我在孩子們糾紛爭執中，只能扮演「包青天」評斷是非，孩子只怕包大人開鋼，那教育的功用何在？不禁汗顏。



「無奈的臉」沒事就好

小華：「我要報告老師」

小安：「對不起嘛！這些都給你，你不要告訴老師。」

這一切看在眼裡，但心想沒事就好。

.....
小華：「老師，小安把手放在我的碗裡。」

小安反駁：「我沒有」

小華：「有，你有」

老師：「你怎麼可以把手放到別人的碗裡？」

小安：「我沒有」

老師：「好了，吃飯不要吵來吵去，好，沒事就好。」

老師一面忙著幫每個孩子盛飯，一方面又要處理孩子的爭執，而且又很難評斷誰是誰非，只好選擇粉飾太平。每天孩子大大小小的紛爭不斷，只好無奈地想「沒事就好」。然而，同樣的戲碼卻每天都在上演著.....

