

幼兒個人經驗敘說之內容、風格 與意義初探

蔡敏玲*

摘 要

以台北市一所幼稚園班級「生活報告」活動中所蒐集的 36 個幼兒個人經驗敘說文本為主要焦點，本文採用 Gee（2000）的「詩節分析」方式初步探究幼稚園兒童個人經驗敘說之內容、風格與意義。這些敘說文本呈現三種假日生活內容，六種敘說風格，與下列四項跨越風格的敘說主題或特質：1. 以家做為畫出生活軸框的主要時空界面；2. 在遵守父母引導與嘗試自主行事間掙扎；3. 以面對無聊處境為脈絡來合理化不符期望的行動；4. 關注自我能力的展現。以研究歷程中的體會和分析結果為基礎，作者對於幼兒敘說與都市文化的可能關係與後續研究議題，對於幼稚園老師如何分析幼兒敘說紀錄，對於藉著「引發」幼兒敘說來蒐集幼兒語料的作法等，一一提出省思、提醒與具體建議。

關鍵詞：幼兒敘說、敘說結構、敘說分析、個人經驗

* 蔡敏玲：國立臺北教育大學幼兒教育學系教授

投稿收件日：94 年 03 月 30 日；修正日：94 年 06 月 14 日；接受日：94 年 06 月 27 日

幼兒個人經驗敘說之內容、風格 與意義初探¹

蔡敏玲*

壹、研究背景與本文目的

一、研究背景簡述

在 2001 年的一項研究（蔡敏玲，2002）裡，我和六位幼稚園老師以幼稚園裡的「團體討論」為焦點進行討論，過程中，有一位老師提出在園中讓幼兒進行生活分享的困境。她覺得在進行假日生活分享時，幼兒總是說不出什麼。我和助理進入她的教室後；意料之外地，卻聽到幼兒長段的敘說，而不只是嵌在問答情境中的發問或回應。只是，這項研究的分析焦點仍和過去幾年的研究類似，即，鎖定在團體互動歷程中的權利義務關係，以及發言權的分配情形。寫完上述這個研究報告後，我發現將互動歷程切割成某些類別的作法已經漸漸使我感到不耐。切割現象似乎就遺失了經驗的滋味，這樣的體會在心中越見明朗。

而聽見了幼兒敘說的我，明明覺得很有意思，卻不知道要如何分析，也說不出到底有什麼意思。2002 年 8 月，我到加拿大進修，閱讀了一些關於言談分析的論述並思索了質性研究資料分析的問題（可參見蔡敏玲，2004）。有些十多年前熟讀過的文獻，其中提及的幼兒敘說分析方式，卻在那個時候才重新活絡起來。進修半年結束後，我再度走入幼稚園，期望能更細心地聽見幼兒的敘說。

2003 年 3 月開始，在向兩個班級的家長以信件說明研究內容與方法後，我和兩位兼任助理進入兩位幼稚園老師的教室。主要的觀察時段在這兩個班級（白

¹ 本文為國科會補助計畫〈幼稚園生活經驗分享活動的敘述建構歷程：參與結構與話題發展〉（計畫編號 NSC91-2413-H-152-004）研究成果之一部分，特此感謝國科會之經費補助，以及兼任助理賴淑芬和何美玉在教室觀察、資料蒐集與轉譯工作上的協助。

* 蔡敏玲：國立臺北教育大學幼兒教育學系教授

雲班和星星班)進行分享活動的時間。但是因為兩位老師的搭班老師都沒有興趣參與這項研究,我們只能在輪到討論夥伴「主教」的時候進入幼稚園觀察。同年4月起,我和助理在取得幼兒的同意後²,開始使用錄音筆與數位攝影機紀錄兩個班級的分享時段。

教室觀察外,我和三位老師的討論仍然持續進行。討論會裡,我選擇性地播放分享活動影帶片段,聽取幼稚園老師的意見,也分享我對分享活動的剖析。2003年11月後,我們的討論開始以我仍在分析中的幼兒敘說文本為焦點。由於在星星班所蒐集的資料極不容易聽清楚,我們大部分都針對白雲班的敘說文本來討論。2004年7月,我利用暑假完成了敘說文本和互動歷程的初步分析。往後幾個月,把敘說文本再做第二次、第三次的分析,開始仔細考量這篇文章的分享價值。

二、本文目的

這項研究有許多未臻理想之處,因而分析完成之後,我遲疑著要不要公開分享。例如,蒐集的語料似乎過少,我對白雲班班級文化的瞭解也不夠。最為嚴重的缺失在於,專注分析時,與資料蒐集時間已有一段距離,面對分析中的疑點,錯失回頭詢問幼兒的機會。那個學期每週最大量達到17小時的授課負荷,使得進入現場觀察的時間十分有限,也無法在蒐集資料後立刻分析。

然而,由於以下三個理由,我還是決定把這個初探歷程和大家分享:一、在不斷進行的分析歷程中,發現自己從幼兒敘說文本中學到的東西與開展的思考面向越來越多。這些從孩子身上學到的事情,應該和對幼兒生活與敘說同樣懷抱熱情的研究者分享;二、從教育實習課和幼稚園評鑑中發現:自己指導的實習生、研究生和許多幼稚園老師都知道紀錄幼兒敘說資料的重要性,卻都不知道如何分析。如果參與本研究的三位幼稚園老師認為此種分析方式對她們有幫助,或許也能幫助其他有心分析幼兒敘說語料的幼稚園老師或研究生;三、相對於脫離脈絡擷取幼兒語料來分析的做法,我很幸運地能在幼兒的日常學習活動中,聽到孩子自願的分享。期望本文在幼兒敘說語料蒐集與分析方法兩方面都能引發新的質疑或進深的看法。以上三點也正是本文的目的。

必須聲明的是,由於篇幅有限,白雲班幼兒在「生活報告」中告訴我的事將

² 我在拍攝星星班的幼兒之前,已經向幼兒說明我要做的事情,並接受幼兒提問與表達意願;而白雲班則是在攝影記錄進行一次後,我才向幼兒說明並徵詢她們的意見。這是一項疏失。

分成三篇文章³來分享。本文是第一篇，主要呈現 36 個幼兒個人經驗敘說文本的分析與詮釋。其他兩篇文章，其一將詳細剖析這些文本的建構脈絡，生活敘說分享後的互動歷程以及我和三位幼稚園老師的討論歷程；另一篇文章將以本文的分析與詮釋為基礎，繼續深究幾位幼兒的敘說風格。

貳、文獻探討

Bruner (2002) 論及「自我敘說」(“self-narrating”)時，簡要有力地說道：那「是從外到內，同時也是從內到外」(p. 84) 的歷程。敘說（而不僅僅是自我敘說）確實是由內在的想望與驅力，以及外在的社會歷史文化情境，共同建構出的。幼稚園生活經驗分享活動之敘說建構歷程，**就產出文本而言**，是一種以個人經驗為主的敘說，雖不是以自我為預設主題的敘說，卻也關乎自我建構，具有創塑自我之意義的潛力；**就過程而言**，是一種發生於教室裡的團體互動歷程，而且「理想上」與其他活動應有某種程度之聯繫。向來認為語言使用與社會文化情境乃是相互構成的我，在**這項研究（而不是這篇文章）**中，也兼顧敘說文本與敘說之互動情境兩造的分析。由於互動歷程的分析將另文撰寫，以下的文獻探討將只呈現兩個部分，暫時不談分享時段與幼稚園團體互動情境的相關文獻。以下首先談論個人經驗敘說的重要性，其次，整理個人閱讀所及的幾種分析幼兒敘說的方法。

一、個人經驗敘說的功能與重要性

文化心理學的論述提醒我們：敘說(“narrative”)在文化和個體之聯繫過程中的關鍵角色與功能。Bruner (1990) 認為，我們不能小覷人以敘說來表達個人經驗的能力，這種能力是文化中佔據我們生活大部分的一種創塑意義的工具。他認為，我們在各種敘事裡培養「何謂正常」的概念，認識何謂逸出常軌。如果缺乏這樣的能力，「人將無法承受社會生活引發的衝突與矛盾」(Bruner, 1990, p. 97)。在另一份著作裡，Bruner 引述了一位研究生的話，更堅定地強調了上述的論點：「失去建構敘說能力的人，也就失去了自我」(Bruner, 2002, p. 86)。

³ 分成三篇文章來敘寫這項研究實在是投稿篇幅嚴格限制下的不得已安排，期望讀者閱讀本文時能理解此項侷限。

敘事中介了人與文化的協商；而從語文的構成性質來看，我們在敘說自我或某種現象時，不僅只是在表達對過往經驗的回顧或對現象的觀察，敘說自我的行動同時也建構了自我（Bruner, 1986; Mann, 1992）。

Engel（1995）也指出說故事對孩子的重要功能：1. 瞭解生活世界，2. 解決問題，3. 瞭解情感的世界，4. 成為文化成員，5. 交朋友和維持關係，6. 建構自我，7. 創造和改編（pp. 28-57）。我們周遭的孩子，以及他們的敘說都不斷地讓我們看見上述這些項目的具體展現。與這項研究更為相關的是，在 Engel（1995）所列舉的三類幼兒所說的故事中，個人經驗的故事是最普遍也是最大量的一種敘說。

回到教育場景來看個人經驗敘說這件事的重要性。Bruner（2002）說道：「我們對敘事如此在行，它對我們而言似乎就像語言本身那樣的自然」（p. 3）。把經驗說出來或是轉化成故事的形式表達出來，「看似」稀鬆平常；然而，在不同場域或情境裡，**這件事情常常並沒有想像中的「自然」**。例如，在幼稚園教室裡談論個人經驗就不見得是一件「自然」的事。

通常，學生在教室談論和課程不見得相關的生活經驗，總是要趁著老師沒注意到的空檔，或是在老師所允許的時機。對照之下，不難看出生活經驗分享活動的獨特之處，正如 Cazden（1988）所言，它是「兒童可以創造口說文本的唯一機會」，是「關於校外經驗的談論被視為相關的唯一時段」，也是「製造個人經驗敘說的情境」（p. 8）。

其次，對於敘說風格不同的學生來說，在教室中敘述個人經驗也不是同樣自然的事。由於學校有來自各種不同文化的學生，美國學者對分享時段的關注，特別著重學生在家使用語言的方式在學校裡受到不同對待的現象。例如，Michaels（1981）發現老師對於黑人學生與白人學生風格不同的敘說（事件式與主題式），有截然不同的回應。白人老師順暢地延展白人學生的分享，卻總在不適切的地方打斷黑人學生的分享，甚至低估了這些學生的口語表達能力。就像 Engel（1995）所說的，「當孩子進入學校或更大的社群探索時，他們可能也開始接觸到關於什麼才是構成好故事的新標準」（p. 145）。

Heath（1982）關注文化對兒童之敘說技巧、說話方式與對故事的態度之長期影響。她在阿帕拉契山區的三個不同社區所進行的民族誌研究，廣泛地分析了三個社區和學校裡與讀寫能力相關之事件與傳統，指出由於這三個社區「擷取意義之方式」（"ways of taking"）（p. 49）與信念不同，造成兒童在學校裡閱讀或說故事受到支持或受挫的情形。

日本學者 Minami 和美國學者 McCabe (1991) 合作的研究裡，也展現了文化對 17 位日本兒童敘說結構的影響。她們發現有些兒童的敘說結構（由「場景—行動—後果」模式構成的，包含三行的節）(p. 587)，很類似日本傳統文化中的文學類型——俳句 (Haiku)。她們認為，由於「俳句或類俳句已經深植於日本文化中，以致於在日常言談情境中有豐盛機會接觸俳句的日本兒童」，他們的敘說也自然地回應了這種三行的俳句模式 (p. 595)。

這些文獻都提醒我們，兒童個人經驗敘說與文化的可能聯繫。未及討論之處還有親子互動情境中的個人經驗敘說與幼兒習得文化價值的重要關連。

二、分析敘說與分析幼兒的敘說

（一）本文所謂的敘說

在討論分析方法前，先將我在本文中將 “narrative” 一詞譯為「敘說」稍做說明。這也顯示文獻閱讀主要取材於英語文獻必然帶來的視框限制。

“narrative” 一詞，常見的翻譯有敘述、敘事或敘說。“narrative” 究竟指的是什麼？Mishler (1995) 引述 Webster Collegiate Dictionary (1947) 對 “narration” (將 narrative 視為同義字) 的定義：“discourse, or an example of it, designed to represent a connected succession of happenings” (Mishler, 1995, p. 90)⁴。Mishler 認為他所整理出的三大分析取向，對於這個定義中的兩個模糊未定之處會有不同的詮釋，以及連帶地，不同的實質作法。「一是分析焦點究竟是實際上那一連串發生的事情呢，還是這些事情的文本再現 (textual representation)？二是，如何來界定 “connected succession”」(Mishler, 1995, p. 90)。本文確實比較關注所說的事情的文本再現，然而選擇譯為「敘說」，是因為除了分析文本，我還關注「說」的歷程，而「敘述」和「敘事」兩個詞都給我比較靜態的感覺。此外，我分析這些幼兒敘說文本，是想從中盡力學習，並沒有預設文本類別或認定指標，因此，使用「敘說」一詞，似乎也有較大的空間。況且，幼兒所說的，或許也不見得是一般人認定的「完整」事件，所以不譯為敘事。當然，也不能把說出來的話，通通看成 “narrative” (Engel, 1995, p. 65)。白雲班幼兒的敘說都是帶有時間順序的一連串假日生活事件，符合 Mishler (1995) 引述的定義，所以可以視為 narrative，稱為「敘說」。

⁴ 由於涉及定義，此處刻意選擇不翻譯，方便讀者閱讀原文。

（二）敘說分析取向鳥瞰

敘說分析的方法，常因研究目的與研究者對語言與社會真實（social realities）之關係的不同認定而有所差異。Mishler（1995）以歸納的方式，對照 Halliday（1973）指出的語言三大功能（指涉、結構和功能）整理出的敘說分析類型，即包含根據不同的分析目的而區分出的三大類：1. 指涉與時間順序：說的歷程和所說的事情之間的關係；2. 文本的內在聚合程度（coherence）和結構：各種敘說策略；3. 敘說功能：敘說的脈絡及其後果（p. 90）。雖然 Mishler（1995）謙虛地說這個類型還只是「初步、暫時而不完整的」（p. 89）；然而其實已經對敘說分析提供了相當詳盡而充滿洞見的鳥瞰圖，提醒敘說分析的初學者（如我）必須考量的面向，以及各種取向必然的限制。

Gee, Michaels, and O'Connor（1992）將教育領域所進行的言談分析（discourse analysis）分為兩大取向：一是直接以言談結構本身的分析當成研究目的；另一則是將言談或文本「視為起點」，並使用言談或文本作為「探究範疇更廣之社會、認知、文化、政治或心理過程的證據」（p. 230）。當然，他們也說明，有些研究者會兼採這兩種取向。敘事或敘說既然也是言談之一種類型，此種取向之區隔能否同步適用？還需要再做思考。

上述對於敘說分析或言談分析的分類都提醒我：衡量分析方法的適切程度，至少必須顧慮到兩件事：一，分析目的；二，研究者是否意識到，以及如何處理 Mishler（1995）所指出的，「說的行動、歷程與所說的事情之間充滿問題的關係」（p. 100）。

（三）幾種分析敘說的方式

最早對個人經驗敘說進行語言學分析的 Labov and Waletzky（1997）⁵認為要理解敘說的功能、找出最基本的敘說結構，必須以一般人口說的個人經驗為分析對象；而不是那些與原來產出脈絡距離已遠、敘說功能不可考的敘事文本（p. 3）。對他們而言，「依順序排列的子句，子句間至少含有一個表示時間關係的詞」（p. 21）才算是敘事，而敘事分析，是藉著找出子句出現的順序與實際上發生事件之順序兩者間的關係，理解敘說如何摘要式地重現（recapitulate）經驗的一種方法。他們以子句為單位，提出「常態」（normal）（p. 37）的敘事結構必須包含以下由

⁵ 這篇文章雖然是在 1997 年出版之 *Journal of Narrative And Life History* 讀到的，其首次面世其實是 1967 年。1997 年的這一期，就是以 1967 年出版的那篇文章為焦點，邀請作者本人及各領域學者專刊討論。許多本文引述的研究者儘管立場與 Labov and Waletzky（1967）當年的論述不盡相同，卻也都表示從這篇文章獲得不少啟發。

功能界定出的幾個部分：**導向（或場景）**（orientation）、**系列事件**（complication）、**評價**（敘說者對於所說之事的觀點與看法）（evaluation）、**解決**（resolution）和**結語**（coda）（pp. 27-37）⁶。其中，Labov and Waletzky（1997）最重視的是評價這個部分，他們認為，個人經驗敘說如果沒有評價的部分，不但缺乏重要性與意義，而且常會令人無法理解（p. 28）。

Labov and Waletzky（1997）文章中關於敘說順序與事件順序之對應關係的認定，雖然引發了許多質疑與修正（包括 Labov 自己），不過，他們提出的敘事結構，卻成為許多研究者分析敘說的**預設架構**，甚至是界定敘事是否完整的主要依據。然而，如 Riessman（1993）所言，有許多敘事文本無法套用這樣的架構來分析，不過，她還是認為這樣的架構至少「提供了一個有用的起點」（p. 59）。

Gee（2000）和Riessman（1993）也長期進行敘說文本的分析，不過，相對於Labov and Waletzky（1997）認定敘事文本的**既定結構**，他們是根據話被說出來的方式漸漸**歸納出**文本的子部分，並從敘說文本整體判斷各部分的功能與部分間的關係。以Gee（2000）的分析方式來說，以最小單位的行（每包含一個新資訊就換行）來切割敘說資料，行與行形成一個話題、描述一個事件、一個意象或觀點時就構成節（stanza）。每當節中的人、地、時、事件或資訊功能改變時，就構成新的一節（Gee, Michaels, and O'Connor, 1992, p. 246），如此類推，從語意與語音兩方面「看」出文本中功能不同的各個節或更大的子部分。根據這個結構，Gee（2000）再從中推論被活化出的文化模式、意義或價值⁷。本文分析幼兒敘說主要參考Gee（2000）的“stanza analysis”（譯為詩節分析），只是分行的方式並非依據每次發話的斷處，而是依據語意。

（四）國內研究者分析幼兒敘說資料的方式

敘說研究雖然在近十年內漸增，但與幼兒敘說相關的研究似乎才在起步階段。以**幼兒敘說**為主要焦點的研究，依**內容來區分**，約可分為幼兒說的故事、幼兒對圖畫書的詮釋、和幼兒在**互動情境**中的敘說。

探究幼兒在**互動情境**中的敘說又有兩種方式：一是透過研究者的引發或示範，讓幼兒單獨對研究者敘說（非自然情境），另一就是觀察幼兒在生活情境裡具有自發性目的的敘說。近十年雖有不少博碩士論文主題與兒童和故事相關，但

⁶ Mishler (1995), Riessman (1993)，以及其他研究者提及這個架構時，除本文引述的五個要素，還包括了摘要（abstract）。這個差異，或許是筆者未及閱讀 Labov 在 1967 年之後的論述所致。

⁷ 可參見（蔡敏玲，2004）的說明。

所分析的**幼兒敘說資料**大都是幼兒**應研究者要求**而對聽過的故事或圖畫書所做的重述或回憶。相對地，以**生活情境中之幼兒敘說歷程**為主題的研究，只有林麗卿從 1997 年開始對她所謂的幼兒「敘事體」所進行的一系列質性研究。比較特別的是 Chang（2003）探討台灣母親和幼兒對話中，母親使用的互動策略、提供的資訊類型以及母親的互動策略與幼兒敘事技巧之間的關係。這項研究雖然也是從幼兒的生活情境中蒐集資料，但幼兒的敘說卻是被「引發」的。

林麗卿（1999）將 narrative 一詞譯為「敘事體」，並有清楚的界定（頁 3）。然她在報告中所引述的例子，有時比較是「說話」而不是她定義下的「敘事體」。或許由於研究主要目的在探究幼兒「敘事體」發生的情境與功能，所以**並沒有特別指出分析幼兒「敘事體」的具體方法（如分析單位）**。她比較了三位幼兒的敘說風格，注意的面向包括：獨自敘說或是同儕共建（頁 42）、長度、結構（採 Labov and Waletzky（1967）的說法）和敘說內容（真實經驗、想像故事或、書本/其他媒體）（頁 43）。

張鑑如、章菁（2002）則探討 15 位幼兒 3 歲時與 7 歲時的敘述能力，以及敘述能力和語文能力發展的關係。她們把蒐集資料的方法描述為「誘導」，採用 Peterson and McCabe（1983）發展出的提示話語技巧來「誘導幼兒述說他們的過去之個人經驗」（頁 6），並「詢問母親幼兒喜歡講的話題」，以此「誘導幼兒敘述」（頁 7）。這樣的「誘導」方式（如該文附錄一中研究者為了「誘導」而示範的**個人經驗敘說**）是否影響幼兒的敘事表現，研究者並沒有討論。另一項令我質疑的是研究者分析敘述結構的方式。她們的做法是：「分析了幼兒在每段敘述中有關(1)敘述事件...(2)敘述觀點...(3)人物時地...(4)結語...(5)引述...等**語彙出現之次數**，以瞭解幼兒敘述故事的結構」（頁 8）。這些預設敘說結構子部分數量上的變化，是否可以「瞭解幼兒敘述故事的結構」？是否能夠幫助我們瞭解幼兒組織敘事之方式與能力的發展？似乎仍有再思的空間⁸。

國內還有兩項以評估幼兒敘事能力為主要目的的研究。錡寶香（2003）比較了國小三和六年級學童中低閱讀能力者與一般閱讀能力者在「前後關係對照凝聚結」、「篇章局部凝聚」與「篇章整體凝聚」三個面向上顯示的差異情形（頁 67）。這項研究是在研究者稱為「施測」（頁 67）的情境中，以固定程序讓兒童按照施測者的要求重述故事來蒐集語料。然而，研究者提及，McCulley（1985）用來評

⁸ 或許這個質疑是因為我對於張鑑如、章菁（2002）採用的 CHILDS 幼兒語料交換系統中之轉譯方式與分析語料的 CLAN 電腦軟體所知過於不足而產生的疑惑。

估兒童作文篇章凝聚的評分方式「可做為口語敘事分析之參考」(p. 65)，並以這個評分方式來評定兒童「篇章整體凝聚」的表現。以書寫語言的評量工具來評量口說語言，其理論基礎似乎有待進一步的說明。

黃秀文、沈添鈺(2003)也是根據預設的區分標準與類目來評量兒童的敘說文本，以了解「不同年齡及不同語文程度學童的敘事表現」。這些文本也是在類似測驗情境中，由「訪問者」「引導」兒童「述說四個故事」(頁 63)。令我感到不解的是，研究者雖然有「反映『一般』學生的敘事表現」(頁 63)的顧慮，也以計分的方式進行量化分析，然而所選取的樣本數量卻非常少。以預設類別來評定測驗情境中所蒐集敘說文本的「分數」，同樣地仍有疑義。例如，這項研究「巨觀結構的分析」中所區分出的類型之一是「流水帳」(頁 64)。試想，兒童在不熟悉的「訪問者」面前說故事，如果認為「訪問者」理當清楚故事內容，而僅作流水帳般的重述，似乎也不無可能。研究者自己也意識到這項研究「設計的敘事任務和訪談的提問方式，無疑地會影響兒童在敘事上的表現」(頁 76)，這個影響，確實是此種研究必須顧慮到的問題。

以下的分享，雖是個人分析幼兒敘說文本初步的嘗試，卻也希望回應上述的問題，呈現以不同的方式蒐集與分析幼兒敘說所建構出的不同質地的瞭解。

參、分析面向與方法

上節(貳之二之(三))已經初步說明本文切割與重組幼兒敘說文本的主要方式，以下進一步說明我在分析這些文本時注意到幾個面向：

一、自己就能獨立敘說或是在互動中構成敘說

二、敘說長度

三、表面內容

四、敘說者自覺的展現：(1) 語言修補策略的運用(2) 如何組織、如何開始與結束敘說(3) 其他特殊用語、用詞

五、敘說結構：(1) 各個事件的相對地位；(2) 事件之間的關係；(3) 結構模式與變化。

六、敘說風格：針對上述五個面向一一分析後，其結果就整合成某種敘說風格。

關於面向一，我所觀察到的白雲班幼兒，大致都能獨立敘說(不論內容長短)；36 個

生活報告輪次中，只看到3位幼兒需要老師協助才能繼續敘說，如下例1：

【例1】⁹

T：好，雅各¹⁰要報告了。

雅各：大家好，我是陳雅各。大家好，我是陳雅各。（停頓約5秒）我忘記去哪裡。

T：你忘記去哪裡，然後做什麼事？可以說啊。

雅各：好。

T：嘴巴靠近一點。（指靠近麥克風）

雅各：去一個地方玩。

T：然後呢？

雅各：（停頓1秒）去山上，去抓烏龜。

T：抓什麼？

小朋友：烏龜。

T：烏龜，好。

雅各：然後爸爸就說，烏龜的名字叫做「哈西巴」。

（.....省略）

雅各：那爸爸說牠，牠走得很慢，可是爸爸的，嗯，我忘記爸爸在說什麼，我忘記了。

（.....省略）...

（2003-04-21，雅各，表1編號9）

我所蒐集到的雅各敘說文本，除了這次之外，都有相當繁複的結構與細節。

在這個例子裡，李老師的「然後呢」，在雅各停頓時，鼓勵了雅各繼續說出更多的事情。不過，我在其他教室裡的觀察也常常看到幼兒敘述個人經驗時，才說了一句話或一個詞就停了下來，而老師的「然後呢？」有時不但不能協助幼兒繼續說，反而會成爲一種無意的打斷與干擾。幼兒沒有獨立「完成」敘說，或是在敘說時停頓下來，究竟是無意、刻意或是無力？這個議題必須從幼兒發展情形、敘說情境與班級互動文化多方面探究才能較精確地掌握。

關於面向四：敘說者自覺的展現，我指的是：幼兒對於以下兩件事的覺察程度：

（1）自己正在說給別人聽；（2）要說什麼，要如何組織。

這個聆聽方式主要是參考 Cazden（1988）所談論的，兒童敘說時的「語言修

⁹ 本文提供的例子全部都是由錄影資料轉譯的文本。

¹⁰ 本文所出現之幼兒姓名與老師姓氏全爲化名。

補」(“repairs”)情形(p. 20)。語言修補和敘說者自覺的展現有什麼關係呢？「生活報告」中的幼兒個人經驗敘說，是幼兒在沒有預演的情況下，邊想邊說，當下建構出的文本。在這個歷程裡，當幼兒關照整體敘說內容，察覺到某些部分如果以聽眾的角度來看可能會聽不懂，就會在說出某些話後，進行「自發性的更正」(Cazden, 1988, p. 20)。Cazden (1988) 認為，這樣的更正有兩種方式：一是「語彙的替換」(“lexical replacements”)，另一是「插入括號」(“bracketing”)(p. 20)。「語彙的替換」，可以顯示敘說者意識到自己已經從置身事件情境當下的敘說轉換到離開情境對他人的敘說，例如，原來可能使用指稱語「他們」，是因為敘說者心裡有著事件的脈絡，後來修補為「我爸爸和我媽媽」，是因為察覺到聽眾並不在那個說出的事件脈絡當中。在 36 個文本中，使用最為頻繁的語言修補策略是「插入括號」，或者可以意譯為「補充說明」。Cazden (1988) 說，這是「在原本完整的句子中間，插入解釋的資料，像是寫在括號裡的話」(p. 20)。Cazden (1988) 認為這些語言修補策略顯示了兒童「語法上的知識，以及因為顧及他們的聽者所做的後設語言思考」(p. 20)。

在假日生活經驗這種敘說文類裡，察覺語言修補的部分，對於理解此類文本來說，格外重要。Cazden (1988) 討論語言修補策略時，針對的是美國黑人小孩在「分享時段」(“Sharing Time”)所展現的事件式敘說方式而言（即前文所提 Michaels (1981) 的研究）。本文所分析的敘說文本，並非事先設定主題的敘說，老師也沒有如 Michaels (1981) 研究中的老師一樣，要求孩子一次只能分享一件事，可想而知：多半的孩子都是依照時間順序把發生的事情一一說出來。這種包含許多事件的敘說，停下來「補充說明」常常會打斷原來的敘述主線，造成理解上的困難。辨認出「補充說明」的部分後，不但更容易瞭解幼兒說了什麼，而且也可能從幼兒選擇解釋的部分以及方式看出整段敘說的主題。再者，這個策略的使用，似乎也成為某些幼兒敘說風格的構成要素之一。

敘說者自覺也可從敘說段落的安排、幼兒選用的指稱詞以及開始/結束敘說的方式看出。例如，有位幼兒是這樣開始她的敘說：「昨天我去，我去那個……帶我們去的地方，你們從來沒有去過的...。」指稱詞「你們」清楚地標示敘說者對當下情境與聽眾的覺察，知道自己不是在自我回溯過往，而是把自己的經驗說出來給別人聽。又如，以「好了，事情就是這樣。」來結束敘說的孩子，或是自己宣告：「講完了」的孩子，可能比說完「洗澡睡覺」就沉默地站在老師身邊，等著老師詢問：「講完啦？」的孩子，更能清楚意識到敘說中的情境與當下情境之間的距離。如同 Labov and Waletzky (1997) 所說的，結語(coda)的功能在於說

明說話的角度由敘說回到當下 (p. 35)。

關於面向五：幼兒敘說的結構

如何分析幼兒的敘說結構？我除了參考既有的視框，也保留個人觀看的直覺空間，而每一文本至少經過三次的仔細閱讀與分析。第一次，較直覺式的分析，端看幼兒的敘說文本**在我的閱讀之下**給出了何種結構¹¹；第二次則是以Gee (2000) 提示的切割與組合方式重組敘說文本，檢視各種結構子部分被組織在一個文本中的情形；第三次則把前兩次的分析再做統整。之後再進行跨文本的閱讀與分析。跨文本的分析有時也會知會我回頭對個別文本進行另一個角度的分析。

必須再次聲明的是：本文對於幼兒敘說文本的分析，目標並不在判斷幼兒敘事能力的發展，而在於詢問：以目前所能所知的方式進行分析後，對於幼兒的敘說與幼兒的生活建構出何種瞭解。

其次，幼兒敘說文本產出的脈絡必然會影響文本的性質。白雲班幼兒的個人經驗敘說，是在自願的狀況下對全班所做的**分享**，老師沒有做任何規定，幼兒要如何說，有相當大的自主空間。這樣的自主空間，更容易看見各種敘說風格的展現。**幼兒選取哪些事情來說，如何組織這些選取的事情，也是我關注的重點。**

對於幼兒組織事件的方式，Labov and Waletzky (1997) 與 Labov (1972, 引自 Cortazzi, 1993) 所提到的敘事結構六大要素不見得合用。幼兒敘說文本不見得包含了這六大要素；而**判斷是否包含也不是我的分析目標**。不過，這些敘事結構要素類別還是提醒了我，注意幼兒敘說文本中各個段落間的可能關係。

簡單地說，敘說結構就是在分行、節，辨認出子部分後，看這些子部分之間的關係，看它們以何種方式被組織起來，以及在文本中均等或不等的地位。這些訊息（如幼兒選取某個部分仔細描述），常常也是理解文本之可能主題的線索。

肆、分析結果：敘說長度、內容與風格

一、「生活報告」

白雲班的「生活報告」時段，多半在每週一的 10 點 30 分舉行。把這個活動

¹¹ 也就是說，對我來說，很明顯的結構。它並非該敘說內含的本質結構，而是被我讀出來，但是我也不見得能清晰說出為何讀出來的結構。

稱為「生活報告」是因為李老師覺得「報告」這個詞有「比較正式的感覺」，加上準備了麥克風，讓孩子站在老師身邊，面對大家說話，讓孩子感覺在這個情境裡說話是和平常不一樣的。她也希望提醒孩子，這是較為正式的說話場合，要尊重報告的人，要注意聽。李老師自己也常以錄音的方式紀錄孩子的生活報告。為了方便確認說話的孩子是誰，她要求孩子在報告開始時先說自己的姓名。

這個時段可以分成三個子時段——首先是協商並確定當日可以報告的人，其次，由輪到報告的幼兒站在老師身邊敘說，第三個部分則是在報告完後，由其他幼兒針對分享的內容提問。本文呈現的觀察，除了 5 月 19 日那次是由實習老師主持之外，其餘的 5 次都是由李老師主持。所呈現的 36 個文本，來自白雲班 27 位幼兒中的 18 位。這 18 位幼兒，有 2 位分享了 4 次，有 3 位分享了 3 次，有 6 位分享了 2 次，有 7 位只分享了 1 次。

以下依照這些幼兒敘說文本的可及程度來說明分析的發現，讀者可從提供的例子看出我切割與重組文本的方式。

二、敘說長度

敘說時間長度是在教室聽幼兒生活分享最容易掌握到的印象。這 36 個文本，在敘說長度上，呈現極大的差異。從表 1 可以看出，三個月裡共六次的生活報告活動中，幼兒的分享短至 9 秒，長則達到 5 分 38 秒。

表 1 幼兒敘說內容摘要表

編號	日期	分享者	分享者年齡	主要敘說時間	敘說的主要內容
1◎	2003/04/07	(1)潘繼先	6.3	1 秒 2 分 07 秒	第一段：看電視，打電動， 第二段：變身國王的故事
2		(2)章品瑄	5.8	1 分 30 秒	掃墓、打電動、看電視、做紙花。
3		(3)陳怡如	6.7	1 分 16 秒	禮拜六中午去阿嬤家吃飯
4		(4)鄧浩嵩	5.11	1 分 21 秒	媽媽帶我去餵松鼠，餵魚， 在家看變身國王
5	2003/04/14	(1)朱柏勛	5.8	1 分 56 秒	到舅舅家/打電動
6		(2)高立晴	5.8	40 秒	去嬸嬸家/到公園玩
7		(3)姚安柔	5.11	2 分 26 秒	去教會玩，晚上抓蝴蝶
8		(4)呂煒杰	6.4	51 秒	打羽毛球和粘粘球
9◎	2003/04/21	(1)陳雅各	6.2	2 分 45 秒	和爸爸去山上抓烏龜（在互動中構成）
10		(2)張欣	5.7	1 分 5 秒	爸爸開車接阿婆去那個地方

11		(3)陳奕程	5.10	2 分 19 秒	全家一起去隔壁附近玩，回家玩洞洞樂和大富翁
12	2003-05-19	(1)呂煒恩	6.5	33 秒/40 秒	和家人去 Sogo
13		(2)姚安柔	6.0	48 秒	阿姨帶我去教會玩
14		(3)江瑋芸	6.2	1 分 13 秒	一整天做的事情
15		(4)潘繼先	6.4	4 秒 1 分 14 秒 1 分 15 秒	在家裡玩三國誌電腦 講電腦的故事 講曹操的故事
16		(5)張欣	5.8	1 分 25 秒	在家和弟弟玩,星期六去阿婆家，星期天先去阿嬤家再去阿婆家。
17		(6)胡志浩	6.8	57 秒	和家人去爬山
18		(7)陳奕程	5.11	3 分 57 秒	在家打電動/電動遊戲的故事
19		(8)陳怡如	6.8	1 分 26 秒	去外婆家/吃蛋糕
20		(9)呂煒杰	6.5	36 秒	在家裡玩電腦
21◎	2003-06-02	(1)黃于亭	5.2	2 分 20 秒	去陽明山爬山（在互動中構成）
22		(2)胡志浩	6.9	42 秒	和我哥哥在家裡玩車子
23◎		(3)戴以心	6.8	9 秒 <u>1 分 19 秒</u>	禮拜天去大安森林公園玩 碰到班上同學（在互動中構成）
24		(4)鄧浩嵩	6.1	32 秒	禮拜六我和哥哥去上課
25		(5)章品瑄	5.10	5 分 38 秒	星期日和家人出去玩
26	2003-06-09	(1)江瑋芸	6.3	生活報告 1 分 4 秒 介紹日記圖 1 分 3 秒	禮拜五晚上教妹妹畫圖 禮拜天晚上玩陶土 教妹妹畫圖的一個場景
27		(2)陳雅各	6.4	3 分 26 秒	和爸爸去烤肉 玩電腦時底下砰砰砰的聲音
28		(3)章品瑄	5.10	5 分 11 秒	去公園玩、在家看電視、騎腳踏車，在家看電視
29		(4)陳怡如	6.9	1 分 22 秒	去阿嬤家、回家和表姊玩、晚上姊姊被罵
30		(5)陳奕程	6.0	3 分 50 秒	我和哥哥姊姊到那裡玩、爸爸開車回家、準備睡覺
31	2003-06-16	(1)吳文聖	6.6	30 秒	在家裡看電視、玩電動
32		(2)黃家翔	6.3	1 分 2 秒	星期天，午餐吃麥當勞、去游泳、去姊姊家附近的彈珠台
33		(3)章品瑄	5.10	4 分 10 秒	星期天去三義：買東西、過一座搖晃的橋、吃泡泡冰、放燈、洗澡、玩氣球
34		(4)姚安柔	6.1	1 分 31 秒	和姊姊在娃娃家玩、去湯姆龍、抓蝴蝶
35		(5)鄧浩嵩	6.1	36 秒	禮拜天和哥哥去上課
36		(6)陳怡如		1 分 25 秒	星期六阿嬤帶我去公園玩，星期天早上沒吃到早餐

如何解釋如此大的差距？從表 1 可以看出，幼兒的年齡與敘說的長度，在這 36 個文本中並沒有有一定的對應關係。班級互動文化、當下的互動情境，以及孩子說話的速度都是影響敘說長度的因素。下列是幾項情境因素：

（一）同儕的回應

2003 年 6 月 16 日這一天，文聖是第一個分享的孩子：

【例 2】

10:40:09

文聖：我昨天早上，在家裡看電視，看完電視就睡覺，然後媽媽就，然後我就問媽媽，就，就，我就問媽媽說，我想玩電動，媽媽就說可以，我就玩棒球，（……聽不清楚）我做夢作到，那個，我作夢做到，……我

10:40:40

C1：吳文聖大聲一點，好不好？

C2：大聲一點，我聽不到啦！

T：妳們溫柔一點。

C3：都不大聲一點，我們都聽不到。

T：你們都不要講話，可能就聽清楚了。

文聖：就沒有了。

T>文聖：ㄈㄚˇ？就沒有了，你被我們打斷就沒有了？

T>全班：好，他沒有了，有人要問問題嗎？

C4：太快了吧！（2003-06-16，文聖，表 1 編號 31）

同學一抱怨，文聖聽起來還沒有結束的分享突然就結束了。不過，同儕的回應或提問，有時也會拉長敘說的內容與時間。

（二）幼兒還有更想說的事

在我們蒐集到的兩次敘說裡，繼先都以極快的速度（幾乎只有 1 秒）說完他認為這個情境必須說的事情：

【例 3】

繼先：我在・家・看・電・視。（一個字一個字地說出）

T：看什麼電視？（小朋友笑）

繼先：變身國王。

Cx：我也有看。

T：變身國王。

Cx：好好笑，變來變去。

繼先：還有在家裡打高爾夫球的電腦。

T：打高爾夫，打高爾夫球的電腦。還有呢？

繼先：還有，我講變身國王的事情。（2003-04-07，繼先，表 1 編號 1）

接下來，他說變身國王的事情，同學聽得認真，用了 2 分 7 秒。

5 月 19 日，也有類似的情形。繼先在說了：「我在家裡玩電腦，玩三國誌的電腦。」這句話後，就停了下來，但過了幾秒，他對老師說：「還有，還，我想要講那個故事，講，電腦的故事。」講了一段似乎沒有結尾的故事後，又說：「那我講曹操的故事。」這一講又講了 1 分 15 秒。

上述這些情境因素影響敘說的情形，雖是常識可以想見；然而，在本文第貳節文獻探討提及的許多以「誘導」或「引導」方式蒐集幼兒敘說的研究裡，研究者除了在附錄中說明自己提供的敘說示範外，對於敘說情境卻不知為何全然沒有討論。

三、敘說內容

在時間短至 9 秒，長至 5 分 38 秒的生活報告裡，幼兒都在說些什麼呢？

從表 1 可以看出，大部分幼兒分享的生活經驗多為和家人到親戚家玩，到某個地方玩，或在家看電視、打電動的經驗。值得注意的是，有 7 個文本是以打電動為主要與唯一的敘說內容；在敘說中提及打電腦、玩電動或看電視者則另有 5 個，也就是說，有三分之一的敘說文本涉及在家看電視、打電腦或打電動。

敘說內容摘要只是露出端倪，比較能帶給聆聽的我許多洞見的，是這些孩子敘說的方式。仔細剖析幼兒怎麼說的，更讓我瞭解他們說了什麼。

四、敘說風格

以下幾個類別是在關注幼兒組織敘說的方式、敘說長度、內容、敘說者自覺的展現等面向後整理出來的。它們比較是 36 個文本的風格總匯，不能詮釋為某幾位幼兒的敘說風格。不過，風格類別本身並不是本文的重點，寫出來是為了日後研究或與其他研究成果的比較預留基礎；真正想談的是：這些敘說風格的可能意義。

整體而言，36 個敘說文本中，很少有把焦點凝聚在一個主題之上的敘說；或

簡或繁，孩子也都是按照時間順序把所發生的事情一一說出。不過，如前述，幼兒選取了哪些事件，以何種方式組織，卻還是展現出許多的不同。

（一）以一個句子陳述一個事件

以心的敘說：「我昨天禮拜天，去大安森林公園玩溜滑梯，還有盪秋千、翹翹板。」，以及繼先的敘說：「我在家裡玩電腦，玩三國誌的電腦。」都屬於此類。這是白雲班極為少見的敘說風格類型。

（二）流水帳似的報告

【例 4】

我昨天去我孀孀家，
看 baby，
看完後我就去大安森林玩。
玩好之後，我又去我們家的公園玩。
然後就吃晚飯，
然後就（停頓約 1 秒）玩娃娃，
然後媽媽就叫我睡覺，
我就刷牙洗臉睡覺了。（2003-04-14，立晴，表一編號 6）

立晴的敘說很短，使用的句法也很單純。整段敘說，大約是依照時間順序把做過的事情一件一件的說出來，很接近 Gee, Michaels, and O'Connor (1992) 所說的「報告」(“report”)，即，敘說中「似乎」沒有藉著情節營造出主題，只是「按照順序地把『事實』或『事件』列舉出來」(p. 255)。

（三）文本子部分簡短但仍可看出各部分的功能

有些文本的節很短，孩子只用一個詞或一兩個句子來描述場景或行動；但這些短節卻仍有功能上的轉換（本文以下例子用新細明體字型標示我看出的功能）。前一類流水帳中的每一行在整段敘說中，地位均等；而這一類型的敘說，雖然句子以及子部分都很短，然各部分在整段敘說中卻有不同的比重與功能。請看下列煒恩的敘說：

【例 5】

場景介紹

昨天，我去 SOGO，

問題：（不能玩）

跟大姊去那裡，

.....所以不能玩，

面對：

行動一：

所以最後媽媽帶我們出去買菜，

行動二

還有，菜，菜買完了，去買東西，

行動三

回家，

結束

然後呢，回家後就吃飯。

補充說明（離開敘述主線，回頭說明）

然後呢，之前回家的時候，有還有再去一個地方玩，

評價/結束

玩很晚才回來。

（2003-05-19，煒恩，表1編號12）

下例文本的各節也很短，但在某些部分（而不是在最後）會加上評價式的補充說明：

【例6】

（.....省略）

事件二：游泳

然後我們吃完之後去游泳。

我，我一直練習，

練那個。

（一邊比較深，一邊比較淺，<-補充說明（描述狀態）

然後我用淺的那一邊。）

然後，游泳。

事件三：去我姊姊家

我們游泳完去我姊家，我姊姊家，

然後，我又去，

（我跟我姊姊家，我姊姊家，離我姊姊家很近）<-補充說明（描述狀態）

有一個彈珠槍，

（我，我們都沒有浪費錢，<-補充說明（評價自己的行動與狀態描述）

我們都是用去撿的，
彈珠，會掉，我就去撿。)

結尾：回家睡覺

然後，我們用一用，
就回家了。
一回家我就睡覺了，

聲明結束

報告完了。 (2003-06-16，家翔，表 1 編號 32)

這個文本其中的一個說明，「我們都沒有浪費錢」，或許可以讀成回應大人之提醒的一項說明。若以這個視框回頭再看例 5 煒恩在說完一天的事情後，又加上「之前回家的時候，有還有再去一個地方玩」，這個動作，可能也透露出類似的意涵。我原來以為煒恩只是突然想起來漏掉的事件。但是當天煒恩因為戴著口罩說，一說完便有同學抱怨聽不清楚，於是實習老師請煒恩再說一次，這一次，煒恩仍然把這個事件放在最後「補」述，在說完「回家再吃飯」後，接著說：「然後呢，我們又走到，走到一半路，大姊又說，她要去一個地方買東西，然後她買筷子還有娃娃回家。」(2003-05-19，煒恩，表 1 編號 12)

如果不按順序敘說是口誤或是記憶的問題，很難解釋第二次說時，仍然把姊姊在回家之前做的事情留在最後說。我的推測是：孩子先把「應該」完成的生活腳本說出，然後再說自己想做的事情——一件不見得會被大人認可，不在大人既定行程中的事。這樣的對比關係，很隱微地出現在這段敘說裡，後續的分析也呼應了這樣的猜測。下一種敘說中的對比關係則十分明顯：

(四) 兩類角色或情節的對應與對比

有些孩子的敘說，不必使用如 Labov and Waletzky (1997) 所認定的敘事結構要素的視框，就可以清楚地看出角色與情節的對應或對比關係。以下這個敘說就有這樣明顯對比的兩大部分：

【例 7】

摘要

禮拜六，我和我爸爸，還有我媽媽，姊姊，還有我哥哥，一起去阿里山爬山。

【家人爬山的情形】

然後，然後那個，我爸，我，姊姊她就爬得很快，

結果 (a false start)，
然後，姊姊她又已經爬到上面，
然後，再來我媽，
再來我哥哥，
然後再來我媽媽，
然後，我爸爸，
(他有一個 (a false start)，
他腳有一點受傷，) ←評價式的補充說明
可是，他爬，他爬在最後一名，

【不會爬山的我和妹妹做什麼】

可是，我跟我妹妹不會爬，
所以，所以，我跟我妹妹，就留在下面，
然後，我爸爸就說，我，我 (a false start)，
他叫我還有我妹妹在下面等，等他，
等我爸爸說回去，再回去，
因為，我跟我妹妹不會爬，
所以我，我爸爸就叫我，我，還有我妹妹，在下面等。

(2003-05-19，志浩，表 1 編號 17)

兩種處境（爬山與沒有爬山）的對比，於我而言，非常明顯。如果再細看第二段，其實說的只是一件事：

背景說明（帶有評價意味）

可是，我跟我妹妹不會爬，

面對之道

所以，所以，我跟我妹妹，就留在下面，

面對之道重述（說得更具體）

然後，我爸爸就說，我，我，
他叫我還有我妹妹在下面等，等他，
等我爸爸說回去，再回去，

問題與面對之道綜合重述

因為，我跟我妹妹不會爬，
所以我，我爸爸就叫我，我，還有我妹妹，在下面等。

如果把不會爬山這件事看成一個問題，面對之道就是照著大人所說的，在山下等。很有趣的是，志浩把「問題」和「面對之道」各說了兩次，然後又綜合說了一次——似乎，解釋自己沒有參與爬山是這段敘說的重點。不會爬山有那麼嚴重嗎？志浩的另一個敘說文本同樣透露出他對自我能力的關注：

【例 8】

場景介紹

我禮拜四和我哥哥在家裡玩車子，
然後我妹妹姐姐在家裡睡覺，

觸發行動

然後，我就跟我哥哥蓋一個房子
然後把車子放到裡面，
然後看誰跑得最快，
（然後，我哥哥的車子比我大台，<-評價式的補充說明
他是紅色的，然後我是藍色，
我哥哥他的輪胎比我的大，）

使事件複雜化的行動

然後，我哥哥他就控制，控制到那邊

危機

然後他就撞我，
然後我就翻車了；

結局

然後我哥哥他就，他就那個到終點，
（然後我就那個翻車了）<-補充說明，提醒聽眾
所以我就第二個才到。（2003-06-02，志浩，表一編號 22）

在這個例子裡，兩個角色的競賽是主要事件，或許也可以說是對敘說者能力的一項挑戰。志浩離開敘述主線，說明哥哥擁有的車子比他的「大台」、「輪胎比我的大」，這個補充說明動作或許顯示他很期望聽眾理解，在這場比賽中，落敗的他擁有的資源是比較差的。

背景說明在下列類型的敘說中，不但比主要行動佔有更多篇幅，而且也是理解敘說主題的重要線索。

(五) 先說大要再回說背景

【例 9】

第一個部分

摘要

昨天我爸爸開車，然後，去接阿婆，

行動背景說明

我們，我和媽媽和弟弟都待在家裡，

然後，媽媽就整理東西，

然後，爸爸，到我們家樓下，

然後就去接我們。

然後我們再去接阿婆。

第二個部分

摘要

然後，快來，快要傍晚的時候，我們就去那個那個地方，

然後，去那裡吃晚餐，去那裡吃晚餐，

行動背景說明

問題背景說明：

然後，阿公阿婆還有帶東西，

然後，去那裡，

然後我們，就因為，阿公阿婆有帶東西來，

所以那個，他就，就，他們就有帶東西了，

問題：

那，那我們點太多東西就會吃不下，<-評價

解決/後果

然後就只有點幾樣東西而已。

然後，阿婆阿公有，還有帶那個，饅頭。

結束

講完了。

(2003-04-21，張欣，表 1 編號 10)

這個敘說，是先把事件的梗概大要說出來，然後再說明事件的背景（也可看成是一個解釋這個歷程的大括號）。在背景說明中，她點出問題，或是對某個事件的評價，說明這些細節對事件的影響。如第二段，張欣先將事件說出來（去那

裡吃晚餐)，然後再解釋影響晚餐的重要細節。第一次只說「然後，阿公阿婆還有帶東西」，說明了背景、問題與後果之後，以相同的句法說出：「然後，阿婆阿公有，還有帶那個，饅頭。」這是一種高明的敘說策略呢？（先不說帶的是什麼，最後才揭曉）；或者只是敘說者記起來，阿公阿婆除了帶東西之外「還有」帶饅頭？張欣最後才點出「饅頭」，以此結束敘說，有什麼特別的意義嗎？分享後，怡如提出了第一個問題：

怡如：為什麼不要吃饅頭？

張欣：因為那個弟弟要吃。

怡如：弟弟有吃，別人沒有吃？

張欣：因為那個，阿婆阿公要帶給弟弟吃的。

T：喔，聽懂，原來是弟弟，要特地帶給弟弟吃的。

怡如：弟弟喜歡吃喔？弟弟就把全部都吃光光。

從同儕互動問答中，我才瞭解到「饅頭」對敘說者的另一個意義。張欣是故意或無意地留下這個伏筆，不得而知。不過，阿公阿婆有帶東西，這句話在敘說裡重複了四次，似乎可以推測這事對幼兒來說可能意義重大，使得她在回想假日發生的事時，耿耿於懷，一再重述。**關注幼兒敘說中的背景說明，以及結束一段敘說的方式**，相當有潛力幫助我們瞭解幼兒對生活的感受與想法。

（六）結構繁複，細節豐富的敘說

這個類型共同的特點是：句子結構較為完整，且有複合句型；構成節的行數多，節與節的關係充滿變化；補充說明的部分穿梭於敘述之中，飽含細節；經常運用直接引述式的對白。更重要的是：敘說結構透露出某種對比或張力。

【例 10】

第一部分：出外和家人的互動

摘要

我昨天，禮拜天的時候，
我們全家一起去隔壁附近玩。

發生的事

行動背景說明

（然後我媽媽最怕吊橋，
然後因為，因為吊橋會搖，
所以會，她很怕。）

行動一

然後呢，走過吊橋之後，我們就去，就去走鐵軌。

評價/背景說明

（因為那裡有鐵軌，
那是阿公告訴我的，
阿公跟爸爸告訴我說，
以前是沒有那座橋的，
就只能走火車的軌道。
然後現在還可以走，
不過，其實是不能走的。）

行動二

然後就快要走到隧道的時候，我和阿公就回去。

然後呢，我們家的人就，去吃飯。

背景說明

（因為我在車上已經睡，
睡覺睡飽了之後，
我們就去吃飯，）
（阿公去找吃飯的地方。）

行動三

然後，吃飽飯之後，

我，我和爸爸就去買玩具送給我，

（我的表姊跟我自己的）。<-語彙替換：更精確的指涉

第二部分：在家和家人的互動

行動一：玩「吐康」

結果，回到家已經，我們快到家裡的時候，

我呢，拿，快、快要回家的時候，

就、就拿一個「吐康」啊來給阿公啊，

（……省略）

（2003-04-21，奕程，表1 編號11）

這段敘說清楚地分成兩個部分：一是離家做的事情，另一是在家玩遊戲。奕程因為口吃而出現許多無效開端（false starts），特別是在敘說事件發生的時間點時。敘說的重點，似乎不是行動本身（畫線部分），背景說明反而比較豐富。和

上一類型相同的是，敘說者先給出行動摘要（做了什麼），然後回述相關背景。如前述，說明背景的敘說要素選擇，透露出的比說出的行動要多。例如，奕程對於去吃飯這個事件的背景描述，「睡覺睡飽了之後」，或許是他對成人之教導（要睡飽才能吃飯）的謹慎遵守。對於走鐵軌的解釋，似乎透露出他還在思索阿公和爸爸對這件事的說明。

無論是離家或在家，這段敘說似乎都在強調家人在一起行動的現象，並沒有明顯對立的元素。下一個文本（品瑄的敘說）則顯示出一種張力：

【例 11】

第一節：摘要（爸爸帶我們做的事情）

今，昨天星期六我去掃墓，
結果爸爸帶我們去掃墓，
我掃完墓我就去，淡水拜拜，

第二節：危機？（無聊的處境）

拜完了之後呢，我又在沙發椅上就睡覺。
我睡完覺又起來打電動，又睡覺。
結果，媽媽說，結果我就去爸爸的公司裡面玩電動，
結果我又看電視，
媽媽就說我要回去。

第三節：解決（媽媽帶我做的事情）

我回去，結果媽媽說想要帶我去那個逛街，
結果媽媽帶我去吃蛋糕，
吃完蛋糕，又去淡水站那裡，那個採花回去，回來種。
結果媽媽說：「要做什麼？」
我就說：「可以做，用紙做，」
結果媽媽就是說：「可以用紙做，那我們來做溜滑梯，或是花。」
我做完了之後，媽媽又帶我去打球，
打完球又去騎腳踏車。

第四節：結尾（他們要我做的事情）

然後他們，他要回去吃飯，
吃完飯的時候，媽媽帶我們回去洗澡跟寫功課，
寫完功課了之後呢，媽媽又叫我們睡覺。（2003-04-07，品瑄，表 1 編號 2）

這個敘說可以如上分成四個段落：第一段，看成整天事件的摘要有點勉強，對照其後的敘說，這一段是說明「爸爸」帶我們做的事情；第二段顯示小孩的無聊情境（睡覺—打電動—睡覺—看電視），這樣的情境裡，孩子覺得無聊，但似乎無法靠己力脫離，**如果從媽媽的角度來看**，不停地玩電動和看電視也未必理想，所以孩子使用「**就**」這個字，似乎有媽媽出面解決問題的意味。第三段說明媽媽帶我做事情，逛街、吃蛋糕、打球等，這應該是解決無聊心境與處境的行動（總比看電視和睡覺熬時間有意思）。最後一段是個結尾，也說明一些該做的事情。這一段的第一個句子很有意思，主詞「他們」可能指爸爸媽媽兩人，但敘說者接著把「他們」修正成「他」，似乎指的是爸爸又來決定接下來該做的事。最後一段話提到的洗澡、寫功課和睡覺，則都是大人要小孩完成的事情。

這個文本的結構也可看成：

爸爸要我們做的事情；

爸爸認為該做的事情做完後，我陷入無事可做的處境；

媽媽帶我做事情：將我從無聊的處境中帶出來；

他們都認為我該做的事情。

這樣的結構對比出敘說者對爸爸和媽媽角色的不同認知：媽媽會將孩子從困頓的情境中「解救」出來，做些好玩的事；爸爸則不會。爸爸要孩子做的事，敘說者好像沒有特別的感覺。然而，大人還是會共同認定一些小孩需要做的事情。這個敘說似乎透露出小孩**意識到自己無力掌握自己的生活，許多事情都要看大人的決定，生活的面貌也端賴是和爸爸或媽媽一起過**。該做的、大人所期望的；以及那些我比較喜歡做的，對於這兩造的體會所造成的張力，在這段敘說中很清楚地被說了出來。

伍、再思三十六個幼兒敘說文本的可能意義：討論與建議

一、跨越不同文本出現的主題

白雲班幼兒在「生活報告」中再現（represent）生活時，其實也在主動進行經驗的重組與意義重構。幼兒敘說選取哪些事件來分享，與組織這些經驗片段的

方式，知會我們幼兒對生活的體會、理解、感受與覺察。幼兒組織敘說的方式，幫助我看出段落間的關係以及明白或隱默地存在於這些組織方式之間的張力。細細品味了每一個敘說獨特的滋味之後，跨越不同文本，我也讀出許多共同的主題：

（一）以家做為畫出生活軸框的主要時空界面：在家與離家

36 個幼兒敘說文本，結構或簡或繁，段落或短或長，總是以家作為切割流動經驗的主要界面。幼兒在說出場景後，幾乎都是以在家做些什麼或離家做些什麼作為敘述軸線。比較繁複的敘說，可見離家與在家交替轉換的情形；然而，敘說的結尾卻總是以回家睡覺作為一天生活的結束。以家為中心的生活腳本，是幼兒在敘說生活時將經驗重組的重要參照。

與這個特質相關的是父母的角色。離家，必定是大人帶我去某處，回家，也必須仰賴大人才能達致。家庭與父母，在幼兒漸漸形成的生活世界場域中，不令人意外地，也在這些幼兒的敘說文本中扮演了舉足輕重的角色。

（二）大人要我做的事情和我自己想做的事情：倚賴/遵守與獨立/自主

父母雖然是帶領幼兒建立與擴展生活世界的樞紐；卻也在幼兒自我空間的想像與實踐歷程中，成為主要的對立角色。敘說中，幼兒總是先說他們所體會到的，父母認為應該做的事；而幼兒自己想做的事情，則常被安排在補充說明或是交叉對照的位置。顯示幼兒對於成人的期待與價值觀有非常清楚的覺察。如前述例 5 的煒恩與例 11 中品瑄的敘說。

以這樣的視框再回頭看例 4 的流水帳敘說，也可看出兩種處境不斷交錯的情形：

我昨天去我孀孀家，	<-大人要我做的事情
看 baby，	
看完後我就去大安森林玩。	<-我自己想做的事情
玩好之後，我又去我們家的公園玩。	
然後就吃晚飯，	<-大人要我做的事情
然後就（停頓約 1 秒）玩娃娃，	<-我自己想做的事情
然後媽媽就叫我睡覺，	<-大人要我做的事情
我就刷牙洗臉睡覺了。	

此種敘說中透露出的對立處境，無法斷言是幼兒無心或刻意的安排。不過，既然幼兒對生活的敘說是一種對經驗創塑意義的歷程；即便幼兒並非刻意安排敘說段落，也是說出自己對生活的觀察與體會。可以說，回溯生活時，生活就以某

種樣態被說了出來。

(三) 解釋與面對無聊

幼兒對父母期望的感知，不只顯現在結構上段落的安排，也可從幼兒選擇說明的事件看出來：

【例 12】

離家背景說明

媽媽帶我跟妹妹到舅舅家，去，去，去那個舅舅家，
去休息一下

因為媽媽有很多事要忙，←評價式的補充說明

打電動的背景

然後我們，

我跟妹妹就，就玩玩具，就先玩玩具，

然後呢，只有我一個人在打電動。(危機?)

(可是，我打電動的時候每次都是輸的，←評價式的補充說明

可是可能成功我會打很多分。)

結果(解決無聊的方式)

所以，所以我就一直打打打打打，打到，打到晚上，

不喜歡處境：無聊

我吃完飯，

我在家好無聊，

面對方式

去公園玩，……(聽不清楚)，

回到舅舅家還是繼續一直玩，

……(省略)

我們就在舅舅和舅媽的房間，

看電視，

然後呢，不想看的時候，(不喜歡處境)

解決(爸媽帶我回家)

然後呢，然後看到一半我爸爸媽媽來了，

然後呢，我們就準備回家，

(……省略)

(2003-04-14，柏勛，表 1 編號 5)

除了清楚地看到以離家/在家組織敘述的痕跡，很有意思的是補充說明的部分。柏勛說明去舅舅家的理由（很可能是對於媽媽的話的記憶），似乎顯示他並不喜歡離開和媽媽在一起的處境。為什麼一直打電動？他的說明是，為了面對一個人的處境，另一方面則是因為這「可能」是展現能力的機會（「可能成功我會得很多分」）。也很值得注意的是，幼兒常常將父母不在的處境描述為「無聊」，在大人安排的情境中，無聊成了必須面對的處境，因而，即使做了不一定符合父母期望的事情（如打電動，或下例中的買餅乾吃），似乎也就有了合理的脈絡。

【例 13】

背景說明：大人都去掃墓了

（……省略）

他們都去掃墓了。

面對

結果那個我就跟姑姑去超級市場買餅乾回來吃，

（姊姊她們也有吃，姊姊她們也有吃）。（2003-04-07，怡如，表 1 編號 3）

如果可以把小孩自己在家沒事做看成必須面對的問題，那麼平時不見得被大人同意的「去超級市場買餅乾回來吃」就有了合理的背景。怡如在敘說這件事時選擇的連結詞「結果」，透露了此種詮釋的可能；而重述兩次「姊姊她們也有吃」，也顯示她很清楚大人會如何看待買餅乾吃這件事情。

很有趣的是，幼兒在敘說中雖然常會發展對抗無聊的方法；卻似乎也很期待爸媽將其帶離留在別人家的處境。如上例，柏勛在舅舅家看電視「不想看的時候」，爸媽來接他們，好像正好將他和妹妹從一種無法自主的情形中解救出來。

（四）關注自我能力的展現

例 7 與例 8 中，志浩對自己不能做到的事所做的解釋，透露他對自我能力的關注。下例 14，也可看出敘說者浩嵩類似的關注：

【例 14】

（……省略）

場景二

然後那個就去餵魚，

危機

那個我哥哥就差點掉進去水裡面，

解決

然後我就拉他起來，

起來就，

（結果他太重，

←評價式的補充說明

因為他二年級太重，

他比我大二歲）。

T：（面帶微笑）嗯，太重，你拉不動。

（有些小朋友笑了）

我拉得起來，

然後那個，然後那個摔在地上。（2003-04-07，浩嵩，表1編號4）

浩嵩的敘說通常不長，所以他選取的細節格外引起我的注意。蒐集到的三個文本中，有兩個文本，浩嵩是以哥哥的行動為敘述主線，而例14則顯示角色能力與觀看角度的逆轉。這一段，他說自己拯救了比他重的哥哥。也值得注意的是：這個段落的前後都是媽媽帶著他們所做的事情。

白雲班幼兒的敘說，以與家人生活為主要內容，以在家/離家畫出生活世界的軸線，在照著父母的引導與自主行動之間擺盪，然而大體都在**建構那個在「家人」中的我**。

二、都市文化中的幼兒敘說內容、主題與風格？

Bruner (2002) 認為，自我建構的敘說是一種「求取平衡的行動」(“a balancing act”)，在相信自主的可能性和與他人建立聯繫之間求取平衡 (p. 78)。白雲班的幼兒雖然不是在做自我敘說，從他們在全班同學之前建構的個人經驗敘說中，也看到這種在自主與聯繫之間求取平衡的掙扎與努力。有趣的是，在這項研究之前的幾年前，我也曾經對兒童提出這樣的觀察：「我們常常察覺兒童在學習如何掙脫大人訂下的規矩，**渴望自由與自主**；可是我們不能忘了，強烈度不下於這種渴望的是，兒童也一面學習著**如何與身邊的人與世界建立密切的聯繫**」（蔡敏玲，1998，頁87）。要言之，此種在自主與聯繫間「求取平衡的行動」或許是生活的「基本」需求，敘說的「基本」主題，而這樣的需求與主題也顯示在這篇文章所分析的36個幼兒個人經驗敘說文本之中。

然而，幼兒和父母，在家和離家，自主和依附，遵從與違反期望，雖然是一再出現的主題，卻是以不同的方式和比重交織糾結。敘說文本中透露出的**幼兒角色自覺與自主企圖**，確實有程度上的差異。有些幼兒一再地以爸媽帶她/他去哪裡

來組織敘說；有些則將大人要我做的事和我自己想做的事兩種處境交替敘說；有些**意識**到大人不在時的「無聊」處境；有些則**運用**這個脈絡來合理化自己的行動；有些則更積極地創造自主行事的空間。以**敘說中展現的親子關係意識**來說，有些幼兒只說出對父母的依賴（父母是所有行動的主導），有些則既依賴又有想脫離的自主意圖；然無論如何，父母將孩子帶回家這個情節幾乎出現在所有提及離家情節的敘說文本之中。

接下來必須問的是，**這些幼兒敘說文本與當下的教室互動文化，與當地的社會文化脈絡有何種關係？**

關於當下互動歷程，如前述，將另文仔細描述與討論。關於這些幼兒敘說和社會文化的關係，單一的研究與文章實在很難回應。我將這篇文章定位為「初探」，自然也對此種限制了於心。我只能根據如此有限的資料與了解提出一些等待後續對話的推測，以及可以深究的問題。這群幼兒是在**台北市區**生活的孩子，大半來自中高社經地位的家庭¹²。對假日生活經驗的敘說，**內容**上顯示這些幼兒在假日時不是和家人出遊，到親戚家，就是在家看電視或打電動。出現在 12 個文本中的看電視和打電動等情節，以及文本中頻繁出現的「無聊」心境與處境，多少呈現了都市地區幼兒的生活樣貌。這樣的風貌，雖然絲毫不令人感到意外，但也不能等閒視之。此外，**居住在非都會地區的幼兒，是否會有不同於此種內涵的敘說**，值得深究。其次，上述討論的「基本」**主題**，到底有多「基本」，仍待觀察。即便「在自主與聯繫之間求取平衡」這樣的大主軸也出現在非都市地區的幼兒敘說文本中，其間的拉扯與糾結程度也可能有不同的風貌（如，對自我能力的關注程度、親子關係意識、對父母角色的覺知，幼兒選擇說明的事件與說明的方式等），值得再探。最後，從這些幼兒的敘說**風格**可以看出，這些文本中**很少有**Gee（2000）分析時建構出的類別——「**危機**」。除了例 8 外，分析歷程中被我勉強歸類為「危機」的情節（如例 11），後來覺得充其量只是對某種「處境」的描繪；而所謂的「解決」，也只是一種「面對」。不同的世界觀如何與幼兒敘說風格與敘說構成要素發生聯繫，也是一個可以再深度探究的議題；不過要回應這樣的問題，研究者必須要有相當深厚的華文素養才行，這也是本文的重要限制之一。

¹² 根據李老師提供的幼兒基本資料，18 位幼兒的父母親，三分之二教育程度在大專以上。父親職業均屬會被歸類為中高社經地位的工作。有 1 位幼兒的母親已經過世，7 位幼兒的母親在職業欄上填寫「家管」，有 1 位寫「無」，其餘 9 位也都從事會被歸類為中高社經地位的工作。

三、對蒐集兒童語料方法的建議

國內與幼兒敘說能力相關的有限研究，目的各殊，方法不同，原本無可厚非。不過，本文雖僅以敘說文本為焦點，但從例 2 與例 9 仍可看出，脈絡對幼兒的敘說長度與敘說意義的建構確實發揮了具體的影響。這樣看來，無論是在測驗情境或是意圖以「不干擾」的方式「誘導」幼兒敘說，都必須更仔細地衡量情境對於幼兒敘事能力展現的影響，不能假定研究者的「嗯」、或「然後呢」，不會影響幼兒的敘事表現。研究者應該正視並討論「誘導」情境中與幼兒的互動情形。

其次，單次語料的蒐集，從本文的例子看來，確實很可能錯估幼兒的敘說能力。簡單地說完生活，接著興致高昂地要求說他想說的故事的繼先，如果在不熟悉的研究者之前，不見得會提出類似的要求。本研究的幾位幼兒在短短三個月間不同時間點上截然不同的敘說展現，也說明了單次蒐集語料的限制。

最後，將幼兒敘說語料以預設類目與標準加以評分的方式，是否能幫助我們理解幼兒的敘說能力也有待進一步的討論與釐清。國內的幼兒敘說量化研究，所採的樣本數量都不多。既然樣本少，量化分析後，如果能個別分析，或許對於幼兒敘說與幼兒都能有更詳盡的瞭解。

陸、結語：後續行動

長久在幼稚園教室進行觀察的我，在這麼多年後才稍微聽見了幼兒的敘說，除了自身視框與能力所限，另一個因素是：許多老師並沒有體會到幼兒個人經驗敘說的價值。有些幼稚園根本沒有生活分享活動，即便有，也很少有讓幼兒盡情敘說的空間。本文的分享，期望再次提醒幼稚園老師看重個人經驗分享活動的價值。本文分析幼兒敘說的方式能否被幼稚園老師採用，作為長程瞭解繼而協助幼兒的方式之一，有待我和幼稚園老師一起在嘗試與實踐歷程中細心體會。這項研究的具體觸發點既然來自幼稚園教室，我也期望初步的探索成果能夠回到幼稚園教室中展現力量。

後續對台灣幼兒敘說的探索，期望回應本文提出的問題，繼續從幼兒敘說中看見自我建構的幼兒，看見影響此種建構的各層次脈絡與不同的文化價值；也希望藉著和幼稚園老師的長期討論，找出在教育現場轉化此種理解的可能方式。

在這之前，我必須繼續走進幼兒的生活世界，仔細聆聽幼兒告訴我的事情。

參考文獻

- 林麗卿（1999）。學前幼兒使用敘事體之經驗研究。國科會專題研究成果報告。
- 張鑑如、章菁（2002）。幼兒敘述能力之發展：多年期研究。九十一學年度師範學院教育學術論文發表會。嘉義：嘉義大學。
- 黃秀文、沈添鈺（2003）。不同年齡及不同語文程度學童的敘事情表現之研究。嘉義大學學報，75，57-81。
- 錡寶香（2003）。國小低閱讀能力學童與一般閱讀能力學童的敘事能力：篇章凝聚之分析。特殊教育研究學刊，24，63-84。
- 蔡敏玲（1998）。「內」「外」之間與之外的模糊地帶：再思建構論之爭議。課程與教學季刊，1（3），81-96。
- 蔡敏玲（2002）。以團體討論為焦點之團體討論歷程：我與六位幼稚園老師之集體專業實踐行動。未出版之國科會專題計畫成果報（NSC90-2413-H-15-004）。
- 蔡敏玲（2004）。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。國立臺北師範學院學報，17（1），493-518。
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Cazden, B.C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chang, C. (2003). Talking about the past: How do Chinese mothers elicit narratives from their young children across time. *Narrative Inquiry*, 13(1), 99-126.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Engel, S. (1995). *The Stories children tell*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Gee, J. P. (2000). *Discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., Michaels, S., & O'Connor M. C. (1992). Discourse analysis. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 227-291). San Diego: Academic Press.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Society*, 11, 49-76.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.
- Mann, S. (1992). Telling a life story: Issues for research. *Management Education and Development*, 23, 271-280.

- Michaels, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language Society*, **10**, 423-442.
- Minami, M., & McCabe, A. (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, **20**, 577-599.
- Mishler, E.G. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, **5**(2), 87-123.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Kindergarten Children's Personal Narrative at Sharing Time: Contents, Styles, and Possible Meanings

Min-ling Tsai*

ABSTRACT

Based on 36 children's personal narrative texts collected at sharing time in a kindergarten class, this paper adapted Gee's (2000) stanza analysis approach to explore the contents, styles, and possible meanings of these narrative texts. These texts are of three kinds in terms of the major contents. They are found to be constructed in six different styles. The recurring themes or characteristics emerged of these personal narrative are as follows: (a)Using home as a major reference point to organize the world temporally and spatially; (b)Struggling between adhering to the parents guidance and exerting autonomy; (c)Confronting boredom and using that as a context to justify the undesired actions; and (d)Attending to their personal ability and its expression. Practical suggestions regarding how to collect and analyze children's narratives, how to make the best use of children's narratives collected in kindergarten classrooms, and some valuable research topics (especially those on the relations between children's narrative and culture) are provided after a reflection on what the author has learned from listening to children at sharing time.

Key words: children's narrative, narrative structure, narrative analysis, personal experience

* Min-ling Tsai: Professor, Department of Early Childhood Education, National Taipei University of Education