

我不會 ABC，但我會教孩子： 全美語幼兒園中的幼兒教師圖像

孫嫚薇、王淑英*

摘 要

當語言完全取代孩子，成為教育的唯一目的時，幼兒教育還殘餘著什麼價值？幼兒園中的幼兒教師，面對來勢洶洶的全美語教學模式，她看得清語言教育的實質內涵嗎？她還有機會帶給孩子教育的真正契機嗎？她如何應對位置的移轉與教育主權的旁落？

小草老師的生命敘說，引領我們進入全美語教學的禁地。當我們聽到「No Chinese！」的警語時，且讓我們洗耳恭聽，小草老師如何努力不懈地發出自己的聲音，並虛心聆聽孩子內心美好而脆弱的一百種聲音。

關鍵詞：學前教育、全美語、語言、幼兒教師、生命故事

* 孫嫚薇：樹德科技大學幼兒保育系碩士班研究生

王淑英：崑山科技大學幼兒保育系副教授

投稿收件日：93 年 3 月 31 日；修正日：93 年 6 月 23 日；接受日：93 年 7 月 2 日

我不會 ABC，但我會教孩子： 全美語幼兒園中的幼兒教師圖像

孫嫚薇、王淑英*

壹、文化衝擊下的教師

初冬，所有絢爛繽紛的聖誕飾品佔據了街角，紅綠金銀的色彩宣告了節慶的來到。學校中的稚兒不斷地詢問：「世界上有沒有聖誕老公公？他會送我禮物嗎？」園所中的教師配合節慶活動，正忙得焦頭爛額之際，心中卻嘀咕著：「聖誕節的意義何在？我們又不是外國人？我們不是更應該慶祝新年嗎？」每年園所都要重複著『聖誕節慶』的噩夢，巧工雕琢教室情境、費心安排特別節目，即使沒有宗教信仰；縱然沒有漫天大雪，教師們也要巧伴聖誕老公公，分送禮品；孩子們也要穿著奇裝華服，散播福音。在這樣的英美文化籠罩下，教師不解的不只是節慶的虛張聲勢，而是更多教育主權的退讓與移轉。尤其是當「語言」的訴求被包裝在國際競爭力的糖衣中，幼兒教育的所有重心瞬間化為虛有。

而在全美語幼兒園的招生簡章中，赫然發現「No Chinese！」母語教學法的理念訴求。從這個訴求中，開始疑惑我們的母語到底是何種語言？中文？英語？我們必須「排除」日常慣用的溝通語言，轉而使用模糊的他國語言嗎？背後的機制，只為了順應時代潮流及提升國家競爭力？而在這種教學情境中的參與者，是如何看待這種觀念？幼兒如何自我認知？他自己的文化為何？他透過何種語言建構及認知他所處的世界？教學內容是否因語言的阻隔而嚴重淺化？教師在這種語言導向的教學環境中，是否和外籍教師呈現出權力不對等的拉鋸戰？他選擇怎樣的生存姿態？棄械投降？和平共處？或爭回主權？他如何在惡劣的生態中進行教育的行動？這都是研究者面對「幼兒全美語教學」中所產生的種種疑問與困惑。

* 孫嫚薇：樹德科技大學幼兒保育系碩士班研究生
王淑英：崑山科技大學幼兒保育系副教授

在教育現場中，「教師」的角色是一個重要的知識份子，一個維持或改變意識形態的重要關鍵人。然而，當教師的權力受到壓迫，由於外籍教師的語言優勢，致使教師在教學現場上，淪為「幼兒教育」的次等助手及生活照護者。教育的主權不僅拱手讓人，教師在這種扭曲與錯置的教學風潮中，找不到自己的定位。

幼兒教育的內涵在外語教學的衝擊下，被完全顛覆。教師如何和幼兒對話？又如何能夠透過對話的過程，來傳遞教育的力量與任務？教師是否被迫不斷壓抑個人的生命經驗？他到底如何界定自己的教育者角色？又如何重新建構自己在教育現場中的社會位置？

因此，本文嘗試：從幼兒教師圖像的描繪中，去建構教師對自我及世界的觀點；透過對話去釐清，教師身處全美語教學中的困境與難處；反省並批判，受宰制的文化結構；協助教師克服自我認同的困難與束縛。因而，尋求英語教育在幼兒教育中的合理位置。

貳、端詳研究方法

說故事是創造意義（meaning-making）的方法。它是人類心智將經驗轉化的產品。我們不僅可以共享這些人類的發現，也能進而比對他人的發現。因此，本研究採用個案式的生命故事取向，深入訪談小草老師在全美語幼稚園中的教學歷程，並以敘說分析的方式整理其生命故事。

敘說生命故事是自我建構認同的力量。本研究以女性為主體，透過小草老師的視角來探討研究者的發問主題。並以她自己的口吻來呈現生命中特殊的事件、經驗與感受。透過種種敘述，小草老師得以構築自我的主體認同，並召喚研究者與說故事者的認同。同時，個案研究不只提供個人看待世界、建構意義的觀點，它也呈現個人所面對的社會情境。因此，個案研究像湖裏舀來的一滴水，科學家用顯微鏡來觀察這滴水，他所認識的將不只包含這滴水裡的生命，還涵蓋湖水裡面的其他生態（馮朝霖譯，2001）。敘說者正像放在顯微鏡下的那滴水，是來自於真實社會脈絡。我們需要考量的，僅是找出一個切中要害的研究問題，與精密的顯微鏡。

研究者之所以選擇小草老師參與研究，是因為：（1）小草老師本身曾歷經八

年的方案教學¹與兩年的全美語教學²。(2) 小草老師原先設定的自我角色，為雙語部的教學教師，後來，由於教學觀念的衝突，驟然轉變為全美語教室中的中籍教師。她的期待落差，與不得不與現實妥協的經歷，足以呈顯專業幼教老師在全美語教學現場的真實情境。(3) 她有強烈的參與意願，願意花時間接受訪談，並樂意透過本研究分享她的教學經歷與心路歷程。小草老師的園所原本施行「方案」教學，後因園所易主，由頗負盛名之外語補習班經營者接手，園所教學方向遂一夕之間轉變為「全美語教學」。

研究歷程以Riessman (1933)「經驗世界的再次呈現」(representation)的理論，來說明研究者與經驗再呈現的關係過程³：即從「關注小草老師的故事及經驗」開始，藉由「小草老師敘說經驗」，「研究者轉錄此敘說經驗」，並採取「『整體—內容』⁴的形式分析敘說經驗」，再佐以對讀者⁵閱讀經驗的關注。由於研究者本身實際從事幼兒教育工作，對於小草老師描述之現場情事能夠感同身受，故而以「我」(第一人稱)的口吻，進入小草老師的故事脈絡中。

參、小草老師的一段人生記事

一、現在與過去的唯一聯繫……我所戀眷不去的青青校園

我坐在這片綠油亮麗的草皮上，輕鬆地伸展著肢體，耳際似乎還聽到孩童稚嫩的話語聲，那陣陣的天籟，讓我猶如置身世外桃源一般。我一直覺得自己好幸

¹ 方案教學可視為一種探索及研究，它可能源自成人、兒童的想法或是一個事件。……方案是結合兒童與教師的經驗所進行的探索，使之共同建構知識。(Edwards, Gandini & Forman (1996/2000))

² 全美語教學，是一種強調兒童全天候學說英語，並全面禁止說中文的教學方式。

³ 「經驗世界的再次呈現」分成五個層次與過程：「關注此經驗」(attending)、「訴說此經驗」(telling)、「轉錄此訴說經驗」(transcribing)、「分析訴說之經驗」(analyzing)、「閱讀此再表達之經歷」(reading)

⁴ Mishler (1986) 分析質性研究的傳統取向，他認為研究者常根據解釋及概念的需求，將文本割裂為零碎的塊狀陳述，完全喪失文本的脈絡性、結構性與系列性。因此本研究的故事分析，採取 Lieblich (1998) 所提出的「整體—內容」形式分析，將生命故事看成一個整體，雖標註主題類別，但著重故事本身的內容呈現與整體脈絡（引自許育光，民 89）。

⁵ 幼兒園教師或相關教育背景之專業人士。

運，畢業後第一份幼教工作就被同學半推半就地拉進這個學校，一個有著綿延草地、群樹蓊鬱的校園，這樣的環境總是讓人不管面臨到任何磨難，走進它，人就會完全地放鬆下來。孩子們剛上學時，淚涕縱橫的臉蛋，一轉瞬便化為奔馳在長廊之間興奮愉悅的面容。也許是這樣的心情，我還是在學校轉手經營之際，選擇待在這個令人留連忘返的空間裏，不捨的是那份如同家的心情與棧戀。夜幕低垂時，尋常人不敢逗留在這個黑暗深幽的校園中，我卻還能摸黑找到地下室的電燈開關，彷彿半夜在自家起床後，那種在暗夜家中的親切與自在，瀰漫在深深的夜裡。

新的經營者順應時代的需求，實行全美語的教學。孩子初來乍到全美語的環境中，他們聽著一種和生命經驗完全陌生的語言，他們抗拒、反駁，為什麼我要去一個我聽不懂老師說話的學校。然而，當父母試探地詢問孩子，那我們轉到別的學校好不好？孩子卻遲疑起來，在心頭打轉的正是那可以輕鬆打滾的草皮，那可以恣意攀爬的樹幹，小小的年紀卻懂得妥協。雖然，沒辦法在學校講愛說的話，但是至少可以打滾、遊戲、呼喊。我也是在百般的和自己的內心廝戰後，才決定留在這熟悉卻又陌生的環境中；熟悉的是一物一景，陌生的是語言...和...自己的位置。

我不清楚為什麼外籍教師要來到這裡，來到台灣，來教幼兒？他們只是把這裡視為旅途中的一站吧！我懷疑他們願意真心的像我這般，和這裡的花草樹木相濡以沫。他們總在一年的契約後，匆匆的離開台灣。像個過客，不曾棧戀任何孩子，不曾留戀一草一木。對於他們，這段幼兒教育的經歷，像是一次異國的旅途，像是一份短暫的臨時工作，但卻永遠不會是和孩子們的感性對話，不會是和孩子們的親密互動。他們就像一批批異鄉的陌生候鳥，歲歲年年、來來往往。這樣的教育經驗，就像一節節急駛而過的特快車，早已遠遠偏離教育應有的常軌。

我不太敢說我懂得幼兒教育，早在高職幼保科畢業後的青澀年華，我就來到這個幼兒園。初出茅廬的我，不懂得什麼是教學技巧，不曉得什麼是課室管理。我只了解，當孩子嗲聲細語的稱呼我：「老師、老師」時，我的心裏就充滿著榮耀光彩。這些孩子是如此全心的仰賴我，尊崇我。我的天性樂觀活潑，和孩子很容易打成一片，雖然，只是一個助教的工作，我總是唱唱跳跳、樂在其中。和孩子們的距離，也越來越靠近。潛移默化裡，我逐漸地領略到成為一個幼兒園教師的樂趣，也開始摸索出和孩子相處與讓課程順利進行的技巧。畢竟在那個年代，教學形式還是相當的保守，單元或主題的課程對我來說，很快的便駕輕就熟。我也漸漸地培養出作為教師的自信與自我肯定，而不再是一名唯唯諾諾的小小助

教。

二、它是一種缺憾

那一年，園長將方案教學帶進學校的課程中，對於所有的老師是一大考驗。教師每天都處在戒慎恐懼的備戰狀態中。過去，教學主題早在學期初就已經建構完成，憑藉著教學經驗，只要按表操課，我就可以按照自己的意志進行課程。孩子像一個空瓶子般，被我填滿的是活潑生動，早已被設計完備的課程內容，不管念唱一首童謠、聆聽一個故事、或創造一件藝術品，我都能完全掌控我的教學。

然而，在方案教學中，我的教學主權不再至高無上，我的課程主軸不再依循固定模式。所有的教學內容不再被事先設定。我需要真正的融入孩子的生活中，加入他們的遊戲，參與他們的對話，挖掘他們的興趣。每天的學校生活，開始於一連串的團體討論與分享，我昨天發現到什麼，小孩觀察到什麼，報紙控訴些什麼，家庭發生什麼事，天南地北的題材會在一瞬間爆發於此時此刻。這樣的方式，遠遠跳脫我所能想像的國度之外，我就像孩子一樣，第一次發現這個世界的美感與豐富。也從這一年開始，我陪著孩子一起探索世界、尋找資料，從生活中擷取素材。每天都有好多的問號在我的頭頂上盤旋飛舞，也有好多的工作需要去被全力完成。我和孩子們的快樂，就建立在每天充滿興味與期待的生活中心。

我老記得我學會向孩子說「對不起」，是在進行方案的過程裏。因為學會自省，我不再自認為是萬能的老師。只因為他們願意告訴我他們需要什麼，孩子的生活經驗，會不斷的修正我既定的僵化概念。孩子每天總帶著一顆期待的心，來參與課程。他們會提醒我，昨天我們討論到什麼昆蟲的知識，今天的工作是要在校園中去發現它們；他們會自動自發的拿起剪刀膠水，因為昨天的昆蟲觀察箱只做了外殼，我們還沒佈置它們的臥室。他們會神秘地拿出一本昆蟲百科，和你分享爸爸昨天不小心踩死的蟑螂名稱。幾天後，我們演出蟲蟲危機，邀請爸媽分享螞蟻大餐。生活就在不斷的驚奇中，款款的流動著。

但是，這些充滿挑戰與生命力的時刻，畢竟已如昨日黃花般，只能遙遠的留駐在我的心頭，一經反芻，徒餘惆悵與感嘆。現今全美語的課程，正如之前的主題課程一般，是事先預設好的內容。我的生活又倒返回到蠻荒的從前。更糟的是，如今的我，只能成為一名旁觀者。在學校及外籍教師的認定中，我是語言課程中的配角，沒有台詞，沒有對白。我用無力的眼神觀照著課程的進行，完全無法掌控課程的運作與方式。課程中當然不缺乏孩童戲謔般的揶揄、快樂嬉戲的笑聲、團體遊戲的張力。然而，那只是某些片段。我常常看到的卻是指物認名的簡單認

知，孩子手足無措的緊張，茫然空洞的教學內涵。我還是經常聽到孩子的笑聲，看到孩子的笑容。然而，這種快樂卻是蒼白而貧乏的。尤其夾雜的是，離生活越來越遙不可及的語言、符號與外籍教師。

我在全美語的課程中最驚懼的是，當耳邊響起的熟悉的國語或台語時，我卻需要緊迫盯人的告訴孩子：「Please speak English!」每當孩子聽到這威嚇的命令詞語時，我觀察到，他們的表情便漸漸地冷漠了起來。談到昆蟲，孩子花了好多的時間在背誦昆蟲的英文名稱，詠唱昆蟲的外文歌曲。而實際上，連獨角仙和鍬形蟲的背水一戰，他們不僅無法親臨現場也無心參與。因為，他們所看到的是一點也不真實的照片，所聽到的是一點也不熟悉的辭彙。他們更缺乏任何傳神與精細的詞藻，去描繪所有的生活片段。

每個禮拜一，孩子想告訴我，周休二日爸媽帶他去那兒嬉戲。他們貧乏的辭彙，只能咿咿呀呀地說出和 father 及 mother 到台中。除此之外，遊玩過程中的精采與趣味，硬生生地被吞回肚中。甚至連遊樂場的地點，我都無從得知。我知道孩子們 happy，但 happy 的背後應該醞釀著一百種描繪的話語、表情與心情。但在「全美語」的學習情境中，孩子只能有單一語言、粗淺詞彙的樂趣與成長。儘管他們有著中班年齡的身軀與外表，卻活像個小班的稚嫩幼兒，只聽得懂外國人的隻字片語。我常常發現：他們的認知、情緒、與生理發展，全被葬送在一句……「Please speak English!」裏。

三、沒有思考的語言

在方案的教學歷程中，我覺得最重要的內涵：是和孩子們的互動 -- 熱烈討論後的師生互動。我會和孩子一起去動腦筋，想想我們上課所激盪或發展出來的問題，有什麼解決的方法？可以去哪裡找資源？可以做些什麼？在七嘴八舌、唇槍舌劍之間，孩子常常會思考問題，發展邏輯運用的能力。每天的生活都圍繞在，我們還可以想出什麼更好的 idea！

生活的學習不是環繞在教師的主導之中。往往一個有趣的點子，是來自孩子們精采的回饋或討論，而非教師的意見或指示。我常常從孩子的身上，深深地感受到，我們無時無刻不在互相學習。即使是行為失控的孩子，我們常能從團體討論或故事分享中，去了解孩子行為背後的動機，共同和孩子研討，並發展出幫助孩子控制情緒的方法，而不會粗暴地要求孩子一味地遵守常規。

孩子對事物與世界的了解，是透過縝密的思慮過程。在這樣的課室情境下，大多數的孩子，一開始時，只能追隨腦筋靈活，勇於表達意見的孩子。一陣子之

後，在我的鼓勵下，即使內斂害羞或吝於表達的孩子，也能發展出自己獨立的思考與判斷能力，甚至還能發表自己獨特的想法。

而全美語教學中的外籍教師，大多缺乏幼兒教育的基礎專業。雖然，少數有過教育的經驗，但執教的對象，多為國小、國中以上的兒童。以這樣的素養來帶領孩子，令我相當憂心如焚。一來，孩子聽不懂外籍教師的語言指令；二來，教師的授課方式，大多令人不敢恭維。

例如：為孩子念童書時，平緩的語氣，單調的表情。縱然有少數教師加入聲調的抑揚頓挫、誇張逗趣的表情。然而，受限於需要特別著重語言教學的扭曲主導，孩子多數興趣缺缺。

當然，我也曾碰過生動的外籍教師與活潑的授課方式。畢竟，就幼教專業的說故事技巧來看，以中文念一頁繪本，我會和孩子討論書中的圖畫、人物、色彩、及語句。其所涵蓋的思考、互動與語言深度，在全美語的說故事情境中，完全被抹殺。原因正出自於，外籍教師缺乏相關的專業訓練。

除此之外，深入的對談，也因為師生溝通的困難與窒礙，而被外籍教師抹滅。如果再加上長時間的板書方式，孩子在三十分鐘內必須抬著頭看著白板，念著單調的字句。他們如坐針氈的不奈與煎熬，可想而知。我，作為一個課程的協助者，常常有力不從心的無奈。有些事，自己想做，但迫於情勢，又無法執行；有些授課方式，自己覺得可以嘗試，但我又不是主導教師。夾在理想與現實有著巨大落差的情境中，我常常有著身不由己的痛苦。

我常常質疑：孩子為什麼要花這麼多的時間，來學會第二外語？而在學習的過程中，為何必須被迫放棄對事物的深度了解與人的互動？我曾經試著猜想，是否因為：外籍老師僅僅將自己設定為語言教師，他們的確缺乏幼兒教育的專業素養，與觀察孩子發展的主動心態。只要求孩子能發出標準的語音，能說出正確的辭彙，教學中的邏輯、思考、推理與個人特質，並不為外籍教師所注重。

孩子間和師生間的互動，無形中也減少許多。活潑多話的孩子，會嘗試用比手畫腳的方式，或有限的辭彙試著與人溝通。說個真實的殘忍笑話：有天孩子剛上完廁所，又舉手說他要去尿尿。我心生疑惑的隨後跟去，竟然發現他鬼鬼祟祟地跑進廁所，用中文放聲大喊大叫。一會兒才心滿意足地走出來，沮喪地蹣回教室。

如果老師嚴格地禁止說中文，我發現沉默寡言的孩子，多會退居到獨立遊戲的階段，選擇放棄與人互動的機會。最讓人心碎的是，每當孩子興致沖沖、意氣風發地衝到我身邊，想和我分享某件大事時，突然意識到的「No Chinese！」，每

每讓他們漲紅了臉地張口結舌，一陣焦急之後，往往只能百般無奈的悵然垂首、轉身離去，留下眼眶泛紅的我。

我記得其中一個愛講話的小男孩，極度討厭坐娃娃車。因為，跟車老師為了避免孩子吵鬧，在車程中嚴格執行「No Chinese！」的規定，整車的孩子鴉雀無聲，這個小男孩只能百般無聊地昏沉睡去。當然，上課的三十分鐘內，他總會逛逛廁所四、五次，實際上只是為了透透氣。媽媽曾試圖勸孩子轉學，然而，孩子的回答竟是：「我喜歡這個學校。可是他們為什麼不講我聽得懂的話？不然，這樣好了！我常常去上廁所就好。」聽到這樣的兒語，總不禁讓我鼻酸。

過去的幼兒教育教學方式，不管多麼傳統威權，總還是多少以孩子為中心。然而，在全美語的經驗中，卻發現：

「語言」完全取代孩子，成為教育的唯一目的。

孩子並不是說美語的機器人。他是有血有肉，有感情、有思維的人。我常常看見，孩子因為不耐上課的枯燥，聽不懂英語的陳述，懼怕外語的表達，找盡各種藉口到外頭溜達透氣；或是藉著尿遁，排班輪番去上廁所，到了廁所，便可以毫無顧忌的講中文。那一句句脫口而出的媽媽的語言，背後負載的卻是他們……無辜的童年。

四、我是位保母教師

我由衷地喜歡自己在方案教學中的教師角色。我覺得自己像一名真正的「學習者」。與孩子的互動中，我無法一成不變。孩子的思考與行動力，常常鞭策我重新思索教學的走向，與新的方案設計。然而，正因為這樣的自由度，我發現自己特別著重的藝術特質，在方案教學中，反而更能伸縮自如。透過和孩子的討論過程，一來一往的激盪出我的聯想力、思考力與想像力。

然而在全美語的教學過程中，我卻只能扮演一個「糾察隊」的角色。我班上的小孩，由於從未有過外語的學習經驗，前兩個月，他們還被允許以中文溝通。從第三個月起，孩子們面臨一個重大的挑戰，他們被禁止用中文彼此交談。學校中最常出現的，是一句句「No Chinese！」的警語。我必須時時提醒孩子使用英語，但我討厭用「No Chinese！」去表達。因為，這讓我感覺，自己不斷地在否定自己的語言，也連帶著，否定自己。然而，職場的現實，讓我逃脫不了如警察般的禁錮孩子，尤其是連孩子的父母也參與監督的工作時，孩子更是無所遁逃。

令人不解的是，學校每週還安排一次中文課，目的是為了補強孩子在英文認

知上的落差。主要是為了複習本周的語文進度，使用中文去解釋孩子不明瞭的課程內容。然而，到了這一天，我和孩子都異常地興奮與期待，上課的情緒也都十分熱絡，孩子的秩序良好，上廁所的次數頻率驟減。我彷彿為了彌補和孩子們情感上的鴻溝，孩子彷彿為了發洩無法暢所欲言的苦悶，在這一天，我們有上不完的課程，我們有講不完的話，我們有聊不完的天。在這一天，我活的像個真實的老師，孩子活的像個天真的幼兒。我們不再被現實所綑綁，我們不再被語言所束縛。

除了這一天之外，我只能是個附庸的角色。外籍教師掌管著教學的生殺大權，我卻只能負責孩子生活上的芝麻小事。外籍教師主控語言課程的推展，然而，他們的重心都放在「教ABC」的語文教育上，卻很少面對孩子的生活、發展與困難。

自由開放的課室氣氛，必須建立在師生相互尊重的關係上。然而，絕對分明的「師生關係」，卻在全美語的課堂中壁壘分明。外籍教師沒辦法了解幼兒的專注力相當短暫，他們不考量幼兒需要多元方式的啟發，他們忘了在英語的學習歷程中，孩子們是在非英語環境中牙牙學語的小baby。奢望孩子像小學生一樣正襟危坐地安靜上課，期待孩子像中學生一般的自律自重，卻忘了多數的父母對於學語中的嬰孩，總有著多一點的耐心與等候，多一點的兒語與安撫。

我在教室中正擔負著這樣的母親角色。不只在語言上的包容、情緒上的關照、失序行為上的糾正，我還要陪伴孩子用餐、照顧孩子入睡、幫孩子清理大小便、清潔教室。外籍教師通常對於這類工作是不屑一顧的，因為所有的訊息，都讓他覺得自己才是真正的教學教師。我每天都要利用午休時間撰寫孩子的聯絡簿，外籍老師卻只需要兩周評量一次孩子的語文表現。外籍老師擁有整整兩個小時的午休時間，我每天下班後卻還必須忙著電話訪談家長。

在全美語的教學環境中，外籍教師才是幼兒教育的主角，我卻退居成幼兒保育的次要角色。再看到外籍教師對幼兒教育的無知與輕忽，卻又享有優渥的薪資與福利。這樣的事實，只能叫人無語問蒼天了。

五、關心語文成就的家長

我常常喜歡和家長談話、分享孩子的點點滴滴，也能藉此了解孩子在家庭的生活情境。過去，家長對我的建議與忠告，總是奉為主臬，全力配合。由於社會對幼兒教育的重視，家長對幼兒教育益形關注，他們不僅會自己研讀兒童發展的相關資訊，甚至會反過來質詢老師，我的孩子在此刻需要怎樣的支持與關注。我

蠻喜歡這樣的挑戰，因為我了解家長是全心地在呵護小孩，也把所有的希望寄託在孩子的身上。

在方案教學中，家長往往無法立即看到幼兒教育的精髓。比如說：他們無法了解孩子的數學概念發展到何種程度。我記得有一次，我們的討論發展成戲劇表演的成果呈現，孩子們自發的設計公演海報、製作入場券、安排售票人員、規劃座位號碼、專人引導入場、清點票券及預估演出收入。這種生活化的經驗，不僅巧妙地蘊含著數學的概念，更將生活的場景搬上教學的舞台。當我將孩子在討論過程中的思考邏輯一一陳述給家長時，家長們才終於能了然於心，也極力讚賞孩子在過程中逐漸養成的推理的能力。他們發現孩子不會一味地相信所謂的權威或真理，他們會反駁、辯證其中的道理，也常能舉一反三。孩子的人際糾葛與紛爭，也往往能透過理性的思辯過程，去獲致解決的辦法。

唯一令父母擔心的是幼小銜接的問題，如果上小學後，老師無法承受孩子的質疑與多話，孩子將何去何從。然而，藉由大班下學期和孩子的溝通，與小學實際現場的模擬，我發現正因為孩子天生的彈性，父母的回饋，往往是孩子在小學的表現未必危機四伏，反而，可以讓父母發現，自己的孩子適應的比其他的孩子更好，更具創造力與想像力。

然而，全美語課程中的父母圖貌，卻和我所遇過的家長大異其趣。他們所費不貲地將孩子送進全美語學校，往往所有的教育焦點便集中在「語言」的呈現上。我常常不忍地詢問他們的孩子在家是否頻上廁所，以確定他們是因為生理因素還是壓力太大，才常跑廁所。能認清孩子壓力來源的家長，總在孩子就讀一學期後迅速轉校。然而，其他的家長不是不瞭解孩子的苦楚，他們往往一笑置之，引為笑談。關懷點總還是落回在語文的進步上，而不是孩子為何逃避？孩子為何難過？孩子為何人際關係不好？我猶如共犯一般，安慰家長也安慰自己，孩子的坐立不安、孩子的蠢蠢欲動，終於會隨著語言的精進而成為陳年往事。而我和家長都不敢正視的是，孩子逐漸習慣學校，到底是因為認清事實，還是已經不在乎了。大人們不也是不在乎孩子的吶喊，反正孩子只要乖乖坐在教室，不發一語，選擇安靜沉默，少上幾次廁所，孩子就能安然地存活。我很害怕孩子已經對學習絕望，放棄任何掙扎與抗議。

讓我更憂心忡忡的是，孩子大部份來自優渥的家庭，他們的生活多由外籍僱傭或阿公阿媽代理。一來，孩子的自理能力普遍低落。他們雖然處於中班階段，我常常看到孩子只會坐在椅子上，由家人或外傭服侍穿上鞋子的場景。過去，我會適時提醒家長讓孩子自己動手，然而，家長卻無視於我的勸說，我也常想如同

過往一般，專門安排一堂訓練自理能力的課程，或是透過中文討論，和孩子談談自我照顧的重要。然而，這種精微細緻的教育，在全美語的緊湊課程中，找不到時間，也缺乏傳神的語言媒介。因此，我只能眼睜睜地看著孩子，能夠朗朗上口的發出拉拉鍊的英文，實際上卻學不會，也學不到這項最基礎的生活技能。

這種課程上的簡化與偏頗，是家長一時之間無法深刻感受到的。我記得學校附設安親班的老師，就常對這群孩子的自我照顧能力抱怨連連。更糟糕的是，我無法很誠實的告知家長，孩子在這樣的畸形環境中，已被剝奪了真實生命中絕大多數的學習機會，與透過深化了解才可能獲致的人格成熟。

甚至，我常看到在英語課程中深深挫敗的孩子，卻是個小畫家、是個小觀察家、或是個小小舞者。他們的天賦所閃現的光芒，卻總是因為異文化語文的強力驅離而黯淡蒙塵。我常常想像他如果身處在不同的幼兒園，會是個多麼欣賞自己的小人兒。

我總是無法像過去一樣，坦然地和家長談孩子，為了語言的效果，我總是要建議家長，他的語文程度可能需要一對一的加強課程。至於其他才華的啟蒙，便只能落在家長的身上。果然，家長也總是只關注他的語文表現，忽視他的人格養成及人際互動。一聽到需要一對一，他們便積極的和我討論可能的補救措施；一談到其他行為上的困境，家長大多泰然自若的一笑置之，甚而不理不睬。我所能看到的，是一個對語文尚未產生興趣的孩子，必須不斷的在一對一的語文加強課程中一再輪迴。因為，我們制式課程的進度，是不會考慮到個別孩子的差異，更不會為他而做短暫的停留。我常想對家長說：孩子受苦了！孩子有其他的才能！孩子可以有其他的選擇！然而在人家的屋簷下，我不得不低頭，不得不模模糊糊、不得不似是而非地，和幼兒教育中親師溝通的專業，背道而馳。

家長甚少要求外籍教師，他們也從來不主動接觸外籍教師。所有的教育與保育責任是中籍老師的權責。甚而，家長看不懂外籍教師的語文評量紀錄，他們不是自己靠翻譯機，就是要求我逐字逐句地轉譯給他們聽。我很清楚，孩子的語文環境只能在學校營造，當他一走出校門，中文的語彙就接踵而至。難怪孩子總是哭訴學校不講我聽得懂的話。尤其在小班階段，那種語文的挫折和隨之而來的不安全感，是如何深深地戳傷孩子的心靈。更令人心寒的是，父母詢問孩子老師教你什麼，他會冷冷的丟下一句話：「你又聽不懂！我只想和老師說英語。」對於這樣和家庭教育決裂的語文二分法，我很想問問家長，這正是他們所冀求的幼兒教育嗎？

六、「No Chinese！」外籍教師的警語

我在方案教學的歷程中，認識並結交了不少志同道合的夥伴。他們有的生活經驗豐富，有的引領孩子對話技巧高妙，有的佈置全語文的環境出神入化，有的藝術涵養豐厚。我們在協同教學的過程中，雖然偶而會因為理念的出入、教養觀念的衝突，而厲言爭執。然而，彼此的地位卻是相當的，我們的堅持總是基於同質的幼教基礎。最後，也總能找到一個平衡點，去顧全彼此的想法。

這樣的感覺在全美語的環境中，卻蕩然無存。連最基礎的口說語言，都要被禁止，我常常被外籍教師質問，你們為什麼不學英語？我也反問他們：你們為什麼不學中文？但是，每當外籍教師語帶諷刺的說，那可是你們的學校、你們的家長，要求實施這樣的語文教育時，我便只能啞口無言。我唯一能反擊的只是：要求外籍教師不要對小孩命令：「No Chinese！」我不願意孩子聽到這樣對自己母語的反動，我也戒慎恐懼地認為外籍教師暗地裏指責我。我希望透過這樣的抗議，讓外籍教師知道我仍保有對自己的母語的自尊。所以，我不說：「No Chinese！」我告訴孩子：「Please speak English！」我要讓孩子知道，他們是在嘗試或練習一種外來語言，而不是在抗拒、遺棄……我們自己的母語。

我常思考著，以自己目前的配角處境，可以如何協助孩子。我不想只屈就為一名維持教室秩序的糾察隊，或照顧孩子生活起居的歐巴桑。我看到孩子的許多不當行為，往往是來自於：外籍教師的不懂得教學訣竅、不懂得孩子的心理需求，不了解孩子的語言學習發展。其實就是來自於，外籍教師對幼兒教育的無知。

因而在教學上，我如果想到什麼好點子，我會直接告訴外籍教師。由於我蠻欣賞外籍教師平常直言不諱的個性，因此，我敢勇於表達我在幼教課程上的專業。當然，他們也多能欣然接受我的想法。然而，教學的主控權，畢竟操之於外籍教師。他們未必有能力去調整他們貧乏的授課方式。對於上課行為頑皮的小孩，我或者建議外籍教師讓他暫時隔離，以安頓自己失控的情緒；或徵詢外籍教師的同意，將他帶至教室外，以中文曉以大義。畢竟，我仍然無法以英文去和孩子說道理，孩子也無法聽懂外語中所承載的訓誨。我希望至少透過這些短暫的母語交會時刻，孩子會更了解是非對錯，而非懵懵懂懂、一無所知。當然，我了解孩子和自己在全美語中的鬱悶。所以，我們極有默契的把握一週一次半天的中文課時間，我將全美語課程中的所有缺憾，希望在半天裡就將它補足。也只有在這半天裡，我覺得自己充滿自尊，和孩子也最貼近。

對於上課頻尿的小朋友，當我詢問家長，發現是生理上的問題，我會時常提

醒外籍教師，孩子不是故意干擾上課，是真的有生理上的迫切，以免外籍教師強制他不准上廁所。讓孩子除了有難言之隱外，又加上憋尿的痛苦與傷害。有時候外籍教師的要求非常強硬，規定孩子在一定的時間內必須吃完點心。我通常會跳出來保護某些孩子，告訴外籍教師他們的吃飯速度本來就緩慢或咀嚼能力不好。我會和他溝通處罰的正當性，透露孩子個別的家庭狀況，討論現在的要求與規定是否過於嚴苛，我們是否應該提供機會讓孩子慢慢練習，耐心等待。我能夠勇於站出來保護小孩，因為我希望外籍教師不要老是將專注點放在那些勇於發言，語言稟賦較佳的孩子身上；我期待他們的眼神，也能眷顧那些備受語言挫折的孩子。

有時候，對待外籍教師，我覺得就像在重新教一個大孩子，教大孩子好好地對待許多個小小孩，不管孩子的英文 Excellent or not。尤其是那些不愛表現的小孩，在課堂中很少聽到他們的聲音。這些被迫沉默或選擇沉默的孩子，我常常不知道該如何在這樣的語文環境中去激發他們。我也心有愧疚地很難向父母交代他們的學習近況，我只能說一些表面客套的讚美：孩子還不錯啦！慢慢有在開口。而外籍教師的評量也只能淺白地揚善隱惡，無法清楚地了解他們的心理與生理的發展現狀。對於這些表現中等而又靜默的孩子，實在是我心頭另一個深沉的痛，我常常在這種心有餘而力不足的情況中，頹然而敗。

我只能選擇性地觀照某些孩子，譬如一些行為失控的孩子，由於他們侵略性的行為比較可以引起我的注意。對於那些自信心不足的孩子，往往在老師進行團體競賽時，他因為害怕會輪到自己發言，總是早一步就放聲大哭；或是喊肚子痛；或是緊張地跑去上廁所。那種對語言的恐懼，害怕同儕譏笑的壓力，讓我感同身受。我總會慈愛地坐在他們的身邊，偷偷透露一些答案給他們。有時他們也會暗暗地求助於我，我總儘量支持他們，轉移外籍教師的注意力到他們的身上，讓他們在語言上獲得些許的肯定。

另外，對於缺乏成就感的小孩，我總在外籍教師面前，大力的讚揚他們剪刀拿的很好，畫畫內容很豐富或肢體表現靈活。甚至連一些芝麻小事，如把水喝光，輕輕關門，我都會大聲的說：「Good Job！」。我並不想在課程中喧賓奪主，但我期待外籍教師能感受我的用心，對他們另眼相看、重新評估。我真心地希望，他們在外籍教師的眼中或在自己的心裏，不是一個無能的孩子。他們還有語言表現之外的豐沛生命力，他們也需要一個安身立命的位置。

七、心路歷程

這一路走來，高低起伏，曲曲折折。

在經歷方案教學的時期，是我最滿足的時光。我充分和孩子體驗生活中最重要的經驗——玩耍。不管教學壓力多麼的大，我總是和孩子享受動腦筋、尋求答案的快樂，一點也不覺得時光流逝的匆促或疲累。然而，學校不預警地結束營業，讓我陷在深深的失落感中。彷彿長年居住的家屋，突然傾毀，頓時覺得無所適從、前途茫茫。我常想還有比這裏更自由開放的校園，可以讓我恣意隨性的發揮所長嗎？

我的英文基礎不好。當初，會答應現在園所的邀約，是和主事者相談甚歡所下的決定。他們對孩子的理念與作為，似乎並不偏離幼兒教育的常軌。況且，我和園所承諾擔任「雙語教學」的教師，心裏想，一來，不必擔心太快受限於英語溝通的困境；二來，又能保有幼教專業的權威。我癡心妄想，自己可以趁著擔任協調角色的中籍教師，順勢加強自身語文的熟捻度。然而，天不從人願，雙語班的班級招生不利，我被硬生生地編派進全美語的班級。和新接觸外語的小孩一般，不斷地接收和生命齟齬不容的語言、教育和對待方式。

孩子們選擇尿遁、哭泣、質問，而我呢？我又選擇了什麼！

我明知語言不是孩子生活的全部，它只是生活中一個重要的工具。也許是未來謀生的工具，但不必然一定會用到。我會告訴孩子，你現在好好學，將來就可以和爸媽出國玩，看見外國人就聽的懂他說的話。就像你學台語，就知道阿公在說什麼。我不斷自我催眠也說服孩子。然而，我終究明明白白了解：孩子的生命中還有其他美好的事物，隱藏在世界的某個角落，等待他們來發現與開啟。

我的語言學習速度緩慢，並不能直接協助孩子語言的成長。受限於語言，我又不能從生活中傳遞美好的價值觀給孩子。我不願孩子一再成為受害者，也不忍看到孩子擔心受怕的驚恐表情。我要求調任行政工作，因為自己身心俱疲，只好狼狽而蒼白的背棄我的孩子們與熟悉的教室——那曾是我生命所有的意義所在。也許有天我會再度歸來，但那絕對不會是，一間荒蕪而充滿驚懼的全美語教室。

我仍停駐在這片有著黝綠草原的學校。然而，我已經不是老師了。

我選擇成為行政人員，即使不能將孩子帶離家長衷心期盼的全美語教室，至少我可以利用專業，設計一些好玩的教案，安排一些有趣的活動，讓孩子們童年，擁有爽朗的笑鬧聲，不被 ABC 全部蠶食鯨吞。

我如是想著……

肆、孩子、語言與教師

Darder (2003) 認為「理論的語言」會成爲一種新式的壓迫。研究者在考量文獻閱讀與研究工作之間的對話時，「應該」採取平行前進，「不該」分開敘說（蔡敏玲，民 91）。因此本文將同時呈現文獻理論與敘事主題「平行參照」的對話過程。

一、教師的哲學思維

（一）孩子的學習情境

從小草老師的敘說中，我們感受到孩子在方案教學中，充分展現對生活與知識的好奇。她形容，每一天自己和孩子，都帶著探索與期待的心情來參與學校。即使工作繁累，她都甘之如飴，享受其中對知識追尋的歷程。的確，Katz (1994) 強調藉由有意義的方案學習情境中，幼兒可以建構有意義的知識；精熟基本技能及社會技能⁶；並展現個人獨有的思考習慣、工作方式及嗜好等氣質 (dispositions)。同時，由於全心投入方案工作，故能呈現出一種充滿成就感、歡愉與自信心的情感樣態 (feelings)。

然而，知識和技能，如果缺乏有意義的情境脈絡及豐富的應用機會，對個人的氣質及性情，將產生負面的影響，如軟弱或沮喪，也因此帶來孩子自尊心的低落。方案教學中，強調孩子在入學前，大多向父母學習。他們在家裏所使用的語言，將成爲在校學習的重要工具。雖然，學校的學習和家庭中的學習有所不同，但方案教學中豐富的工作與學習經驗，都需要立基於家庭的語言經驗。孩子的許多經驗，也往往來自於和父母聊天，或一起尋找資料；或共同探索而產生 (Chard, 1992/1997)。

但是，在全美語的環境中，正如小草老師所描述的：孩子們缺乏安全感，感到自卑、經常逃避。正是因爲這樣的知識和技能，是遠離於有意義的生活情境之外，包括家庭環境中語文應用的疏離感，都使得孩子的自信與情感，一再地受到傷害。

因此，Chard (1992/1997) 提出，當豐富的方案工作，系統化的引導孩子使

⁶ 基本的技能包含說、讀、聽、寫等學科技能。社會性技能則指人與合作、討論、磋商、施受等人際關係技能。

用知識與基本技能時，學校將成爲一個：孩子樂於學習，父母大力支持，教師樂於接受挑戰的地方。我們也不難得知，小草老師在方案教學中，如魚得水的成就感。因爲她真正感受得到教育的精隨，也能在學校的場景中，發現教育的意義。

（二）「反思教學」

陳惠邦（民 87）曾說：「好的老師也應該是好的哲學家，要能質疑既存的真理與社會制度，並應不斷質問：『教育的意義是什麼？教育機構學校的功能是什麼？我的工作在教育嗎？』」

以這樣的觀點來看待小草老師對孩子們的教育。她站在「反思教學」（Henderson, 1992/2000）的取向與角度去接近孩子，充分展現了關懷的倫理。在語文學習的過程中，不僅只要求孩子的答案，她還同時了解孩子的學習現況，並接納孩子的合理情緒。因此，她總是在課堂情境中，積極協助並關懷學習落後的兒童。她認可孩子目前的表現，對於孩子所隱約展現的最佳自我（best-self），例如非語文的其他藝術或智能表現，都能表達高度的肯定。她經常關注語文內容與孩子過往經驗或個人目標間的關聯。雖然，她無法打破那種只看重語文教育的偏狹觀點，也沒辦法在教學上落實以學生爲主動學習者的「建構教學論」。然而，她盡力安撫孩子，以未來的溝通及出國旅遊爲目標，幫助孩子接受教學上的現實。

由於外籍教師缺乏幼兒教育中對孩童認知發展的了解，課堂中的課程安排，易流於被動的教與學。反之，小草老師常常主動提供給外籍教師生動活潑的教學策略，使學習變得較有意義或更具創造力。如果外籍教師無法採納，她就積極的將課程融入一週一次的中文課。

反觀，外籍教師實踐在課堂情境中的教育想法，仍停留在刻板、單調的結構性教學。教師對於幼兒的關懷與包容，皆被語文教育的巨大包袱壓制。教師對於幼兒的啓迪與等待，也被教育上的無知與缺乏內省的態度所扼殺。他們挾著語言優勢，卻無力從事最基礎的幼兒教育。

二、思索中的語言

方案教學是一個有開頭、中點及結尾的精采故事，每一個部份都有它深刻的所在（Chard, 1992/1997）。教師、孩子或父母全是參與說故事的人，用著「相同的語言」，敘說引人注目的故事。但是，小草老師所描述的全美語教學中，則呈現獨腳戲的演出實況，故事用「生疏的語言」傳唱，卻強制要求每個聽眾都要留在座位上，聽著簡單而乏味的故事。

（一）心智的工具—語言

Vygotsky (1934) 他強調語言是一個社會性的產物。從說話的一剎那起，語言的目的就被形塑為「**溝通、社會接觸及對週遭人群的影響**」。兒童藉由與專家或成人之間進行有意義的文化交換活動，將由社會向度，結構性的「內化」到個人的向度上，變成自我溝通或自我引導，逐漸澄清思考，獲得行為上的規範。（引自 Berk & Winsler, 1995/1999）

很可惜的，在全美語環境中的兒童，由於禁止說母語的情境下，社會性的語言功能轉為薄弱。孩子和教師、孩子和孩子彼此之間的語言互動甚少有交集。其中語言的深度，也僅淪為單字、簡單詞彙、或日常用語的表淺層面。孩子喪失語言發展中的「積極原動力」，英語並不足以達成社會向度上的基礎功能，於是，到底有多少的社會性的語言，會地下化轉為自我內在的語言，則令人堪憂。因此，南方朔（民 87）直指人心的說：「就可溝通處，語言是媒介；但就不可溝通處而言，語言遂成了牢籠。」

（二）語言與思維

就個體發生的個程中，Vygotsky 形容當思維與語言的曲線合而為一的時候，兒童對於語詞產生強烈的求知欲，對每一件新事物都要追問「這是什麼？」同時，他們的語彙迅速而大量地擴增。他們似乎不僅了解到「語詞的符號功能」，也啟動了思維的動力。（李維，民 84）因此，Cazden (1988/1998) 提出 Vygotsky 1962 年的書籍「思維與語言」(Thought and Language)，書名應該翻譯為「想和說」(Thinking and Speech)，藉以彰顯兩個語詞的能動性。他說：把『思想』一種產品，改為『想』，成了一個過程。把『語言』系統，改成『說』，是彰顯社會互動中的語言運用。」

難怪小草老師發現，過去方案教學中的孩子，透過社會性語言的參與及討論過程，能夠將其轉換為思考與邏輯的動力。甚至孩子們可以運用討論與辯駁的思考語言，成為規範自我的行為準則。然而，小草老師憂慮在全美語的情境中，孩子在這方面的發展，大部份被犧牲殆盡。

Cazden (1988/1998) 認為：口說語言不僅是教學的主體，也是學生呈現所學的主體；課室語言也成為所有參與者認同的重心。他提出學校的分享時段 (sharing time) 是一個真正的說話時間。小孩可以在這段時間中，創造口說的文本，不只是單純地回應教師的問答；他也可以分享學校以外的經驗；並創造個人的經驗脈絡。

小草老師過去都能輕鬆自在的分享孩子這種口說文本的經驗。同時，這種分

享生活經驗方式，也常是一般幼兒園的尋常活動之一。但在全美語的強制言說下，兒童個人經驗式的敘述與故事並無法流傳。

綜而言之，全美語的課堂情境幾乎無法產生同儕對談的功能：如不同觀點的觸媒作用、對話者合作互補角色的具體呈現、與聽眾回饋的關係、及作為探索性談話的功用（Cazden, 1988/1998）。想當然而，全美語教室情境中激發同儕對談的教師角色功能也岌岌可危，外籍教師無法擔負楷模（model）的角色，提供孩子學習上的「鷹架」。他很少參與孩子的討論，因為雙方無法憑藉社會性的語言完全溝通。相對地，他也沒有機會聆聽到孩子的想法，做為未來教學情境的延伸。而小草老師極想擔負這種角色的責任。然而，教室言談的主權，並不屬於她的管轄範圍。孩子語言與思考上的深度與廣度，正如她所憂慮的，只是逐漸膚淺化。

（三）語言與權力地位

造成小草老師在教學處境上的相對弱勢，乃源於語言文化的主觀價值落差。此主觀的價值落差，正暗藏在教學主導權所劃分而有的權力位階上。

南方朔（民 90）形容語言早已超越溝通的原始性功能，變成「被各種意志、慾望和權力穿透的工具」。語言也從溝通的媒介，化身為維護自己利益的攻防武器，所以它可以成為進行階級研究的標靶。Sullivan（1983）則明白地點明階級的差異，從宏觀的角度來看，大如國際文化間的階級差異；微觀究之，則包含了個體生活中語言與行事上的差別（引自詹念峰，民 91）。語言不斷彰顯出權力的強弱。好比英語在世界上的首要地位，是起因於大英帝國的商業及海外殖民的版權擴張。接續著，美國又因為軍力、科技的霸權，配合經濟、文化與傳播的超強能力，而鞏固了語言的強勢地位。這種語言的支配性，在非英語系的國家激盪出不少漣漪。近來更不斷透過網際網路、媒體與商品的媒介，使各種知識領域、各種生活中的消費資訊、最新的研究或發現，都必須轉譯為英文。想要與全世界接軌，對英語的掌握，成為必然的趨勢。

語言是人生存的基本條件及可能。江文瑜（民 82）提出語言的教育，將影響一個人日後的表達能力、思維方式、資訊的獲得、及在社會中扮演的各種角色。在這種英語支配全球與未來出路的雙重考量下，全美語學校為什麼採用外籍教師來執教的現象；及為什麼家長專重英語學習，而不在意孩子其他發展的種種考量，便不言而喻了。

小草教師在這樣的語言文化霸權下，成為「他者」與「弱勢」。雖然，她急欲在這種語言權力關係中，掙得一席之地，但終究不敵社會文化對英語學習的渴慕。所以，她毫無招架地接受外籍教師無情的冷嘲熱諷；她感受到學校對外籍教

師的過度禮遇；她無力地和只看重語言教學成效的家長，進行虛浮的親師溝通。雖然，家長在這種權力關係中，是站在搖旗吶喊的地位上。然而，孩子卻鄙視父母的無法使用英語，進而不願和爸媽分享學校裏的所學所思。孩子們隱約知道：自己也掌握了語言的權力。不會英語的父母，也只好屈就成為，語言權力下的「他者」。

在這樣的文化熱潮中，「教育」將成為建構孩童世界的工具箱或破壞性的武器呢？全美語的教室情境，將小草老師與孩子制約在教室的物理空間中。外籍教師的文化，成為強勢的一方，師生與中外籍教師的階級地位高低立現。對語言缺乏練習、資質與興趣的孩子或中籍教師，往往在這個教室的王國中被邊緣化。其中弱勢的一方，由於缺乏文化資本的鬥爭本錢，更容易形成「被殖民的狀態」。所以，小草老師就常常覺得「No Chinese！」這句話不只是針對孩子的訓詞，也是外籍教師對她的示威或警告。還有外籍教師對於勇於嘗試語言的孩子，百般注目；卻往往下意識地對表現中等的孩子視而不見，甚或刻意消音，吝於對這群孩子進行提攜與鼓勵的催化。

三、教育批判學下的教師形象

（一）抗拒的聲音

批判理論（McLaren, 1998/2003）強調學校不僅是一個教學的地方，也不只是灌輸教條及社會規律的地方，它還是一個促進學生及教師自我增能的文化場域。然而，我們見到小草老師所描述的全美語學校，只強調實做的教學技巧，重視語文的績效。對於人的存在及價值觀，並未提供任何對話及討論的空間。小草老師做為一名長期浸淫在工作現場的實務者，她迫切地感知這樣的教育，是當相違反教育的目的；她體會到自己和孩子一樣，都是被動地承受語文教育的強制灌輸。

台灣對於英語學習的狂熱，使得家長們心甘情願臣服在這種這樣的主控文化中，安於受壓迫的情境。然而，孩子呈現的卻是持續抗拒，意圖壓迫他們的意識形態。Giroux（1993）曾提及學生抗拒教學的行為，大多源於教室中的學習文化缺乏生命力，而且充斥著弱勢文化學生沒有足夠機會接近的文化資本。全美語教學中孩子的尿遁、哭鬧，詢問為何學英語等種種抗拒行為。我們不難了解這種抗拒是，拒絕成人或文化對她們遙不可及的期待。因此，孩子的抗爭是一種在生命現場經驗中爭取權力、抵抗壓迫的方式（出自 McLaren, 1998/2003）。

對於，孩子所呈現的抗拒行為，教師要如何看待呢？漠視、忽視、斥責為頑

劣，通常是外籍教師的成見。McLaren（1998/2003）形容將學生簡化為偷懶、叛逆、缺乏進取心及先天不良的行為理論，並不能成就解放的教育學。反之，小草老師敏感到孩子這種抗拒背後的社會文化因素，她常常站在學生的立場去考量她們個別的情況。生理、學習落差、缺乏自信心，她嘗試在小小的空間中去創造貼近孩子的機會。Thayer-Bacon（1998）指出：「若一個人可以成為一個好的建構性思考者，其唯一的方法應該允許個人的情緒感覺，例如接納和關懷，就是批判性思考過程中的關鍵作用。」（引自楊滿玉，民 91）

（二）找回主體性

教師如何在教育的過程中發現主體的力量呢？Freire（1970/2003）曾在「受教育壓迫者教育學」一書中提及，他鼓勵受壓迫者，發展批判的意識去面質事實及真相，以自己的方式去命名或解讀這個世界。且以愛和了解人性的方式與人對話，並且不再以壓迫者的角度來詮釋自我的生命。正如 hook 所言：「Freire 提供我一種語言，讓我深入地思考在抗拒中建構認同的問題。」hook 談及在美國由於身受標準英語的統治與主宰，因而喪失語言的力量（引自楊滿玉，民 91）。所以，尋回說話的主體性，理解自身的真實處境，可以使受迫者感受到解放的自由。

小草老師刻意要求外籍老師不要說：「No Chinese！」她想要發聲，掙回一些文化上的自尊；她努力在中文課中添加有趣的教材，讓孩子產生一些真正追求知識樂趣的經驗；她不畏強權地告知外籍教師，如何匡正教學方式的貧乏；試圖提振學習落後的小孩在外籍教師眼中的正面形象。她雖然選擇離開教學的現場，但仍不放棄孩子，轉入設計符合孩子身心發展活動的行政工作。在她的種種行動中，我們看到一個老師尋回主體的實踐歷程。雖然，是她自己的小小的一步，卻是被壓迫者跨越宰制與靜默文化的一大步。

伍、可能的契機與未來

「成人必須團結一致，反對給予孩子過度的壓力，反對讓孩子匆忙的脫離童年的想法。因為這不僅是破壞生理、心理和文化關係的背義之舉，這種令人深深不安和失落的感覺，在今天尤為普遍。」（Malaguzzi, 1997/1998）我們面對童年逐漸消逝的幼兒，應該將關注的焦點擺在：

如何成就一個美好、以孩童為中心的幼兒教育。

一、教育的實在內涵

師資的養成與在職教育中，我們該詢問的是老師如何看待自身的存在問題，她相信什麼？她的教育哲學？她對學校的觀感？因為，當外來文化的衝擊下，唯一不變的是：對教育的堅持與忠實，對孩子的誠懇與認真。如果教師無法堅持如此的信念與態度，教育很快就變了質。不管是外語或任何新進的教學法，都可能讓教學現場中師生的互動關係，如決堤的洪水，一發不可收拾。教師也可能隨時將教育現場的主權拱手讓人，或承認自己在教育上的一敗塗地。過去所累積的幼兒教育知識或實務經驗，迅速煙飛雲滅，化為虛有。我們不該忘記的是：學校是喚起孩子敏感度與好奇心的天堂，教師是和孩子共享學校的天使。在孩子快樂時，分享歡笑；在孩子哭泣時，給於溫暖擁抱；在孩子失意時，提供好玩的點子；也只有教師才真正懂得孩子要說、要寫、要表演的語言。孩子真正需要的是，對世界充分瞭解的熱情與驚奇，而不是，會說零散英語的文化榮耀。

二、語言政策的釐清

Malaguzzi（1997/1998）陳述「兒童學校在理論上的迷失，缺乏政府的關心和援助。」當然，教育主管單位面對英語教育市場的混亂與無序，不能躲避在自由競爭的心理機制下。如此的心態不僅逃避行政責任，也棄幼兒受教權與教師的生存權而不顧。其政策管轄權應涵蓋對外籍教師與語言學校的管理與再教育、評鑑與監督。

三、教育中的政治行動

「教育也是一種政治行動」，正如 Friere（1970/2003）所言，教師要成為促進民主文化的典範角色，我們必須團結一致，才能促成挑戰階層體系的行動。因為，察知他人也是「處在某一個相同的情境」中。這種由個人到團體的共同連結，促使教師的投入（commitment）才形成可能，也才有機會組織解放與抗爭的團體。而這類團體能將形單影隻的個人結合成強大的團體力量，一起坦然面對外語教學的入侵，共同思索如何溝通家長的語言教養觀，攜手勉勵外語的學習，或並肩抵制語言學校中的偏頗教育觀，甚至參與幼兒公共語文政策的制定。因此，幼兒園的教師，若能透過團體組織，如讀書會、支持性團體、工會等力量的自發性凝聚與自我覺察，才有機會去對抗，美語教學全面淪陷幼兒教育的迫切危機。

四、傳唱不絕的生命故事

Dezin (1989) 認為社會學家應該多扮演傳記作家的角色：「和研究對象一起工作，分享他們的經驗。這些經驗見證了人類的耐力、超越力，及人類如何克服，那些隨時會威脅我們存在的結構暴力之能力。」

因此，當我們有機會清楚的看見：幼兒園中的幼兒教師，她們是如何的面對英語或其他課程的挑戰；她們是如何的經歷其中的心理轉折，與她們所奮力發展出來的應戰策略。此過程中的煎熬、轉化及成長，將更加激發我們相信：教師的困境，的確是普遍的問題情境！

我們也應從觀看他人的經驗中，找到自身的定位點。因此，多方的採集幼兒園教師的生命故事，能讓教師的生命不再孤立無援。

且讓教師無懼的說出自己的語言吧！

參考文獻

- 江文瑜 (民 82)。分科體檢：國語科。載於**體檢小學教科書** (頁 1-16)。台北：台灣教授學會。
- 李維 (民 84)。「**思維與語言**」中文版導言 (頁 1-17)。台北：桂冠。
- 南方朔 (民 87)。**語言是我們的居所** (頁 1-8)。台北：大田。
- 南方朔 (民 90)。**在語言的天空下** (頁 53-59)。台北：大田。
- 許育光 (民 89)。敘說研究的初步探討—從故事性思考和互為主體的觀點出發。**輔導季刊**，**36** (4)，17-26。
- 陳惠邦 (民 87)。**教育行動研究**。台北：師大書苑。
- 馮朝霖譯、Kokemohr, 著 (2001)。質性方法中的參照推論分析：傳記研究之案例分析。**應用心理研究**，**12**，25-48。
- 詹念峰 (民 91)。**語言•階級•教育-以一所國小教室內師生語言互動為例**。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文。
- 楊滿玉 (民 91)。**Bell hooks 的交融教育學研究**。慈濟大學教育研究所碩士論文。
- 蔡敏玲 (民 91)。**教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏**。台北：心理。
- 蕭昭君 (民 92)。國內教育行動研究解放了什麼？一個師資培育者的閱讀困惑。論文發表於國立台灣師範大學教育研究中心**教育研究方法論學術研討會**，台北市。
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1999). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early*

- childhood education*. (鷹架兒童的學習：維高斯基與幼兒教育)(谷瑞勉譯)。台北：心理。(原作 1995 年出版)
- Cazden, C. B. (1998). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. (教室言談：教與學的語言)(蔡敏玲、彭海燕譯)。台北：心理。(原作 1988 年出版)
- Chard, S. C. (1997). *The project approach*. (進入方案教學的世界)(林育瑋王怡云、鄭立剛譯)。台北：光佑。(原作 1992 年出版)
- Darder, A. ,& Baltodano, M. & Torres, R. (2003). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dezin, N. K. (1989). *Interpretative biography. Qualitative research methods series* (No.17). London: Sage
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2000). *The hundred language of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. (兒童的一百種語言：瑞吉歐·艾蜜莉亞教育取向—進一步的迴響)(羅雅芬、連英式、金乃琪譯)。台北：心理。(原作 1996 年出版)
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the Oppressed*. (受壓迫者教育學)(方永泉譯)。台北：巨流。(原作 1970 年出版)
- Henderson, J. G. (2000). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. (反思教學：成爲一位探究的學者)(李慕華譯)。台北：心理。(原作 1992 年出版)
- Katz, L. G. (1994). *The project approach*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Malaguzzi, L. (1998). *The hundred languages of children*. (孩子的一百種語言：義大利瑞吉歐方案教學報告書)(張軍紅、陳素月、葉秀香譯，頁 18-25)。台北：光佑。(原作 1997 年出版)
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. (校園生活--批判教育學導論)(蕭昭君、陳巨擘譯)。台北：巨流。(原作 1998 年出版)
- Mishler, E. G. (1986). The analysis of interview-narratives. In T. R. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp.233-255). New York: Praeger.
- Riseman, C. K. (1993). *Narrative analysis* (pp.8-15). London: Sage.

“I Can’t Speak the ABCs Well, but I Can Teach Kids Well” The Profile of an Educator in the Whole English Kindergarten

Man-wei Sun & Su-ing Wang^{*}

ABSTRACT

When English learning is imposed on a child and becomes the priority and the only goal of early childhood teaching, the meaning of early education is doubtful. When a teacher faces the overwhelming tendency of All-English teaching, how could she find the insight of language teaching? The researchers questioned the possibility that teachers can bring anything genuine to kids in such circumstance. Therefore, the oppression increased and teacher’s position is shattered. .

Through Miss Straw’s sincere narrative, we are able to step into the overall picture of All-English teaching for young children. The story allowed us to strain our ears to her striving voice in the ringing of “No Chinese” alarm and witness how she strained her ear modestly to hundreds of voices from the fine and fragile hearts of children.

Key words: early childhood education, All-English, language, kindergarten teacher, life story

^{*} Man-wei Sun: Graduate Student, Department of Early Childhood Care and Education, Shu-Te University

Su-ing Wang: Associate Professor, Department of Early Childhood Care and Education, Kun Shan University

