

P32-59

類別：優選

字數：18507

促進幼兒相互對話—— 以方案教學團體討論為例之行動研究

臺北市南海實驗幼稚園 鄭玉玲

摘要

這是一篇透過自我反省而提升幼兒能力的論文。作者透過對團體討論意義的澄清，反視自己在團體討論中的真實面貌，發現自己無法讓孩子在團體討論中產生自主性的互動對話，其中大部分的問題來自老師自身。包括自己『愛提問』，佔據孩子表達的機會；經常在等不及的情況下就替孩子說了話，也剝奪孩子說話的機會；因為老師形像的關係，孩子喜歡對著老師說話；班級常規所用的發言暗號也阻礙孩子主動對話的意願；教室氣氛較亂時，自己也跟著亂了陣腳，並影響互動氣氛。而經過深度反省，以安靜取代衝動，以少說話取代多說話；以延緩說出話的時間，取代急著說話的習慣；以直接告知的方式讓孩子知道老師的期望，漸漸退居幕後；反省修為，以冷靜態度面對團討現場。而經過反覆提醒自己，僅記自己的缺點、抑制自己說話的衝動時，對於增加孩子之間相互對話不僅有幫助，而且也能反映出孩子思維的層面。

關鍵字：方案教學、團體討論、行動研究

促進幼兒相互對話—— 以方案教學團體討論為例之行動研究

臺北市南海實驗幼稚園 鄭玉玲

壹、緒論

一、動機與目的

孩子在同儕之間互動的機會很多，但是什麼時候最能促進他們累積經驗、提升思考層次呢？討論的表達在方案教學中是促進孩子思維發展的重要歷程。

討論在方案教學的教室中，是一個很重要的過程。這裡所指的團體討論是指『全班』一起進行討論，不是小組討論。將孩子分成小組進行討論，孩子因為人數少，發言機會多，情境壓力也較少，自然較能敞開心胸與同伴對話，對我以及班上的孩子而言，這是很容易做到的事情。但是大團體的討論，情況剛好和小組型態相反，要能促動孩子間相互對話，對我來說『有困難』。況且，大團體討論在我的班級中，一定會存在，因為我會在方案進行到某一階段時，藉由全班交流的機會讓孩子相互分享進度或是透過全班的討論尋求問題的解決。大團討的次數不會太多，但既然存在，我就得面對，只是，我希望能夠讓它『好』，好到可以讓幼兒間主動相互對話的層次。對我而言，它很難，難在於自己對『討論』的期望因為瞭解而越來越高，達成不易。而我在帶領團討的原地上踏步已久，對於每天面對相同的事物有點膩，若是能夠接受有點難度的挑戰，倒是可以激發我的鬥志。雖然『難』，但倒是刺激我去嘗試挑戰的勇氣，我更希望自己能夠因此突破教學上的一大瓶頸。

除了自我想要有所突破之外，來自不同方向的訊息，使我產生雜亂的思緒，也需要一一釐清。從南海有方案教學開始，前園長漢菊德女士即針對當時老師帶領團體討論所發現的現象，清楚的給予提醒。漢園長發現老師在團體討論現場常常自顧自的和另一位老師一唱一和，雖然協同的很好，卻不是她希望的討論模

式。因此，她對老師提出『團體討論應該將機會留給孩子』的建議。當時，我對所謂團體討論的論述不太鑽研，但是就字面上而言，我對漢園長此番建議的解讀是：『嗯，團體討論就是，老師少說，孩子多說。』但是這樣的解讀與運用，仍然不正確。漢園長更希望老師做到：『討論不只是讓孩子”多說”，而是應該讓孩子之間有機會互相”對話”，這樣才能稱之為”討論”，它是有來有往的一種對話模式。』漸漸的，我也認為討論應是廣泛的指任何孩子只要針對任何事情做口語的表達。也因此，漢園長希望老師務必能夠引導孩子相互間進行有來有往的對話，才能讓孩子在彼此對話中逐步釐清問題，提出解決問題的可行策略，以達到思考層次的提升。

專家前輩的看法與指導，確實使我認同，因為他們這麼說，聽起來相當有道理。因為如果老師都習慣獨佔教室的表演舞台，真的有點像在表演或作秀，假設老師是個絕佳的表演者，想辦法把自己最精采的一面呈現出來，那麼，孩子一定看的很高興，並且還會有不少掌聲。但是到底孩子是來看秀的？還是來學習的？哪一種型態可以達到學習的目的？而我又要孩子學到什麼？於是，我開始慎重的思考曾經一直讓自己視為理所當然，且很少去觸及的面向——我在教學裡對孩子應該盡到什麼責任？

當一切在理所當然中進行時，真的很沒挑戰性，孩子也好像每天在期待老師精采的演出，所以我必須每天準備很多把戲，以應付一群期待看表演的觀眾。我每天聽到孩子說『好好玩喔！』『好好笑喔！』當下我真的覺得自己很有成就感，因為孩子的回應中表示我的表演並不差，我也覺得自己越來越像魔術師，每天總會變化出新花樣來取悅孩子。但是，孩子在看老師的表演之後，他們到底學到什麼了？我忽略的這一點，也忽略了方案教學應該表現出來的精神。我是要增加自己的能力？還是要提升孩子的能力呢？想到這裡，團體討論的影像漸漸浮現在我眼前，我開始覺得我說太多了，做太多了。我好像是孩子心目中的偶像，但是孩子卻缺乏使自己成為偶像的動力，自己也與喜愛的方案教學漸行漸遠。

回顧我的教學，回想方案教學的目標，我開始思索自己鍾愛的方案教學，是因為它是一個能夠尊重孩子的發展、興趣、需求的課程，孩子可以在課程中，透過與他人的互動相互學習，累積經驗，建構知識，其最重要目的是要建構孩子的能力，而不是增加老師自己的能力。如果我無法領略並做到方案教學的精神，那麼，我說鍾愛方案教學，就成違心之論了。

我想，我應該要調整自己的角色了，調整我在教學中該盡到的責任。當然這個責任已經不再是一直教、一直說，而是讓孩子在同儕間有機會互動、學習，而我盡量以配角的角色出現。而且想要讓教學更具挑戰性，讓孩子有動機、有能力成為有自信的超級偶像，我想，退居幕後應該會比較好吧。當許多人都相信孩子有能力做得到許多事情的時候，如果我不相信，那就表示自己真是太固執了，且不懂反省。別人過的橋，總比我走的路還多吧。

當我開始省視團體討論的過程，我到底是怎麼一回事時，我發現，當中，確實出現較多的『師師對話』、『師生對話』。隨即，我做了些調整，盡量扮演幕後推手，讓『老師的話少一點』。幾年下來，確實，當老師的話變少了，孩子的表達機會就多了，在這幾年的團討過程中，對我而言，這樣的改變其實不難辦到。

但是『會說』，卻不一定能夠藉與他人互動的歷程，針對問題或議題，做出清楚或形成共識的對話，以達到確認或解決問題。換句話說，『會說』的歷程中，有時候是可以達到共識或是解決問題的，這也使我一直認為自己已經在改變帶領團討的技巧，並且也促進孩子多表達的效果了。

時間流逝，我的團討模式，就在廣義的解讀討論的意義中進行著。在容易自滿與缺乏不斷刺激的情況下，似乎又漸漸淡忘要促進孩子間相互對話的重要任務。

直到做研究論文時，不同的專家給了我不同的思考刺激。使我又重新思考『到底什麼是討論？』『我對團體討論的意義到底了解多少？』『我的團體討論真的

不像是討論嗎？』『我的團討討論的真實面貌到底是什麼？』『我的討論中，隱藏著哪些我自己沒有覺察的因素或是影響嗎？』『這些影響的實際程度又如何呢？』

當然，這些內在思緒交戰的過程中，我想我必須讓自己複雜的思緒逐一澄清，重新去瞭解促進幼兒相互對話與知識建構的重要性，以協助自己完成『促進幼兒間相互對話』的挑戰目的。

貳、話題

到底什麼是討論？我對團體討論的意義到底了解多少？事實上，國內外學者專家都一致肯定討論所具有的功能，與其對孩子學習的重要性。當然，在現場經營的我，對團體討論也自有一番見解。

一、大家說

（一）團體討論在方案中的意義

討論在方案教學中是相當重要的活動之一。因為在方案教學中必須透過討論方式將活動計畫、方法等等做出有目標的規劃。因此團體討論在方案教學中的重要性猶如方案進行時的舵手。Chard 對團體討論提出他的看法，他認為不管是個人或小組都能在團體討論中分享和討論他們手中正在進行的工作（引自蔡慶賢譯，民 86）。漢菊德（民 87）提到方案教學中的團體討論是老師和幼兒進行經驗分享，是一種創造性互動與邏輯性討論（漢菊德，民 87）。

（二）團體討論的功能

方案中團體討論對幼兒學習到底具有哪些功能？它能提供孩子哪些學習？蔡敏玲（民 90）從國內外幼教課程的發展經驗中歸納出幾項團體討論的功能：幼兒有轉化經驗的機會；老師能與幼兒一起統整不同的學習經驗；師生共同構思

正進行之活動的延伸方式與內容，或決定下一個活動的主題；解決發生在這一班的各類問題；老師從上述各種功能不同的言談中，初步了解幼兒的想法。除上述之外，團體討論不僅是表達的完成，也伸介、開啓了甚至影響後續的活動，兒童的經驗及課程的發展從團體討論裡得到了互動和聯繫的機會（Siegler，1998；蔡敏玲，民 90）。

簡楚瑛（民 90）提到方案中團體動力的運用，可以協助兒童將不同發生意見的時機轉變成解決問題的機會，運用社會建構的力量鼓勵建設性的衝突。而這些都是團體討論中可以促動高層次思考及問題解決能力的（簡楚瑛，民 90）。

陳雅美（民 87）提出團體討論有以下功能：能充分的凝聚共識、分享過去的發展、檢核目前的狀況、以規劃未來進行的方向、進行的方式等（陳雅美，民 87）。

另外，Teasley（1995）指出成功的同儕互動讓兒童獲益良多，而成功的同儕互動乃來自於參與問題的解決，在問題解決的過程中，語言化（verbalization）扮演著重要角色，因為說話和討論在同儕互動中是不可少的。Teasley 在其文中提出 Durling，Fletcher，Shick 的實驗證明，三人以不同的實驗，得到相同的結論：「能對話的搭檔」比「能說話的個人」會解決問題，「能說話的個人」比「不能說話的個人」又略勝一籌。實驗研究發現，「能對話的搭檔」表現最好。（Teasley，1995）

綜合說法，對於幼兒來說，在團體討論中對話所發揮的功能，同時也提供了學生學習知識、發展較佳能力的歷程。

（三）團體討論的形式

討論在許多教學模式中，以類似的型態在運作著。在方案教學中更是不可少的一環。對年紀較少的孩子而言，有機會在小團體中與老師或同儕談論所做的活動時，也較容易促進他們在較大的團體中分享與討論想法（蔡慶賢譯，民 86）。

因此，在方案教學中，討論有時會以大團體形式，有時會以小團體形式進行，而不同形式的討論對幼兒而言都具有相同的功能，就是藉由與團體間成員的對話互動在建構知識。

二、換我說

當大家都肯定討論的重要性與其所發揮出來的功能時，我覺得我更應該以方案教學像場人員的角色，表達出我對團體討論的看法。

（一）我認爲的團體討論形式

我認爲的討論形式，應該是在團體的互動的過程中將學生的已知未知的知識加以串聯，誘發幼兒進一步去尋找答案，並爲活動定出方向。討論內容可以引發幼兒之間相互對話並面對問題、解決問題，並釐清觀點、整合知識，創造出新知識，具有深化孩子的思維，提升孩子能力的功能。而且討論中都是一個共同談論的方向，幼兒從討論過程中具體而清晰的了解現象，並建構出解決問題的方式，達到問題解決的目的。而我在這裡要探討的是全班性大團體的討論互動形式。

（二）我現場的團體討論

我教學現場的團體討論是指班上全體成員共同一起針對一件事情或是話題，所進行的互動對話型態，並非小組討論型態。團體討論中，會針對一個議題做深入性探討，以協商出共同的方向，有時會藉由分享形式讓孩子提出自己的經驗與想法，使孩子在經驗相互交流中有機會累積不同的經驗，使成爲自己的知識；有時也會以問答形式的問題引導孩子說出想法。討論內容可以引發幼兒之間相互對話並面對問題、解決問題，並釐清觀點、整合知識，創造出新知識，具有深化孩子的思維，提升孩子能力的功能。

（三）我所期望的團體討論

我希望能夠在團體討論中做到引導孩子主動與同儕對話互動，並且在互動的過程中，相互激盪出想法、形成共識、或是解決問題。我期望在改變自己的帶領方式或是心態之後，確實能夠讓孩子在團體討論中主動與他人探討共同話題，並藉由對話形式解決他們的問題。

參、背景

一、關於時間

本研究真正進行的時間是最近一年的方案教學團體討論，但是，資料的來源卻溯及本人在進行學位論文時的團體討論紀錄稿，因為歷年來本人對於團體討論都有相當詳細的紀錄，因此從以往的紀錄中，亦可窺視本人在團體討論中的帶領方式。

二、關於空間

本研究班級，在所有不同年度資料中呈現的班級結構都是大中班混齡班級，都有一資深老師（我本人），一資淺老師，一實習老師，且都有 1-3 位不同特殊需求的融合生，全班幼兒 27-30 人。

肆、拆題

在我對討論摸索的過程中，我開始從過去的紀錄及現有的教學中搜尋我的團體討論真實面貌。當我慢慢回顧自己的教學時，我發現問題很多，而且大部分都事屬於我個人帶領上的問題，雖然剖析自己有點殘忍，但是，如果不勇敢面對自己，又該怎麼面對孩子呢？

一、怎麼，這麼愛提問

從以前的論文資料中，找到自己的團體討論較完整的歷程，經過詳細回顧團體討論的記錄之後，我發現，其實『我說的不算多耶！孩子也有蠻多的回應啊！』例如，在討論機器寵物的製作過程中，大家談到應該怎麼做才可以讓別人看的更清楚時，我問：「那你們覺得要讓人家看的東西，小小的比較清楚？還是大大的比較清楚？」孩子幾乎一起回答：「大大的。」接著我又問：「如果要把這些東西放在外面，你們覺得哪一種比較合適？」一部分幼兒回答：「中的。」此時當小全有了另一種回答的聲音：「大大的。」我再問：「小全，你認為的大，是指多大？」小全對著我說：「差不多我們圍起來的這麼大。」然後小雨接著小全回應說：「哇！這麼大！沒有這麼大的紙。」當兩人有了對話後，我又提出另一個問題：「那應該把牠放哪裡？」（911025 方案日誌）

爲什麼這樣的討論會被質疑呢？『我當時到底怎麼做？到底做了些什麼？』經過仔細回顧我的團體討論發現，原來，我很認真的在『拋問題』，孩子的回應僅是針對我的問題在回答，雖然他們有機會產生更有焦點的對話，可是卻在我不斷『提問題』時犧牲掉了，難怪人家會質疑我。原來，我在討論中，話說的雖然不多，也讓孩子有機會可以針對我的問題作回應，但是卻不足以能夠促進孩子之間的互動，只是要讓孩子各自表達出對問題的看法而已。當然，即使在當時，孩子間可能可以進一步互動，但我卻沒有提供足夠的機會，而這樣的情形持續好久一段時間。

可是，『提問』在團體討論中，是有必要的呀，我只是多問了一點。但，奇怪！我怎麼那麼愛問問題啊？我想我到目前爲止，應該一直將討論的定義視爲『問答』。因爲要有問，孩子才有後續的回應，我猜我的做法與專家所期待的『討論』仍然有落差。

二、總是等不及

另外，我的個性向來較為急躁，在不斷拋問題的過程中，我也清楚看到自己『等不及』的個性，因為孩子還停留在思考或是整理問題的時候，我『等不及』的個性，催著我趕緊又問了另一個問題。進行郵局方案時，大家討論郵筒該放哪裡？茹說：「放在外面。」（我）老師問：「外面的哪裡？」軒說：「男生排隊的那裡。」（我）老師問：「為什麼？」茹說：「因為要讓其他人欣賞。」（我）老師問：「這是要讓其他人欣賞的，還是要能夠寄信的？」孩子們回答：「可以寄信的。」（930305 方案日誌）奇怪，我當下怎麼都沒有想到可以讓孩子來代替我的角色和其他孩子對話呢？我自己總是和孩子努力的對話，難怪，孩子也習慣和我一問一答，原來我是原罪。原來廣告上說『刮別人鬍子之前，最好先把自己的刮乾淨』，是這麼有道理。

爲了要達到對自我的要求與期待，我希望自己的教學是無懈可擊的，即使是『討論』，我也不想落人話柄或是被質疑，這是自我個性使然。如果要達到自我的要求，我就必須努力『先刮好自己的鬍子』。問題是，如果我在討論中因爲個性太急，問了太多，那麼，事實上，我該怎麼做呢？

三、孩子老是對著我說話

當人家有了質疑後，我從事實的證據中看到自己確實是個『愛』提問的老師。但是，我自己覺得『其實提問的內容並不差』，因爲我會問『爲什麼』、會請孩子說明理由、給孩子有機會辯解、、、等等，提出的問題其實不至於太封閉，這讓我稍稍覺得自己還不算是個太差的老師。沒錯，我很堅定的告訴自己，提問對討論是很重要的，如果沒有好的問題，又怎麼引發孩子進一步的思考呢？又怎麼讓孩子在有發展性的問題下表達想法呢？因爲，要促進孩子之間的相互對話，並不代表老師就不能說話。但是，前車之鑑提醒我--爲了要讓孩子相互對話，且發展出較深入的探究，我要做到的恐怕不僅要會問問題，可能也要能夠掌握問題類型，或者注意其他方面的改變。

當我思考將重點放在『問問題的品質』及『孩子回應的品質』時，現場的感覺總讓我覺得有點不太對勁。這樣『不對勁』的感覺，竟然經歷了將近半年以上時間才發現。發現當下，我只好承認自己『後知後覺』。這個奇怪的現象就是--『孩子常常在對話時，都會把頭轉向我，好像是在對我一個人說話似的。』剛開始，我沒有發現，可能和我一直認為這是個正常現象有關，因為『我是老師』。可是，當我想要促進孩子間相互對話的時候，我已經提醒孩子，『可以對著說話的人回應』了，為什麼他們還習慣等待老師呢？我開始納悶，也很好奇，這是怎麼回事？經過提醒之後，他們應該要對著發言的人說話呀？怎麼，即使是小孩子發言後，另一個孩子有所回應也仍然會面對著我，我-我-我-又不是剛剛的發言者。難道，我的表演者特質還留下吸引力不成？例如，在討論如何解決『水中模特兒』製作時會有破掉、且可能會進水問題的時候，我就覺得自己真是有吸引力。小甄針對小盈提出意見：「你那個破洞應該用膠帶補才有用，而且不能隨便亂黏，要橫的黏、要黏緊破洞就不會慢慢鬆開。」小蓉沒有對小甄或是小盈反而卻對著我說：「膠帶黏起來很好，可是我有看到小朋友黏好，又坐在塑膠袋上，又破掉，又黏起來，這樣子都黏不好，所以橫著黏也很好，我建議他們不要做破壞動作。」（931022 方案日誌）很奇怪吧！小蓉怎麼不直接對小盈說或是小甄或是對破壞者說，而是對我說呢？是因為我是個最佳傾聽者，還是仍然表現出仲裁權威者的氣質？還是有其他原因？導致他們習慣於面對老師，不面對發言者。真希望他們可以適時把『老師』當隱形人，讓我快點實現我的願望。只是，在團體討論中，我該怎麼做？做些什麼？說些什麼？才能達到我的目標呢？

四、發言的暗號的阻礙

我一面從自己的教學紀錄中，想要找出孩子為何常常習慣對我說話，也同時在教學現場中留意有無可疑的端倪。就這樣，我發現孩子除了真的喜歡對著老師說話之外，還有另一個重要嫌疑犯，它在團體討論中，影響著孩子的發言主動性。

我竟然花了好長的時間才確認這個嫌疑犯的身分，它就是--『發言暗號』。原來在團體討論中，許多孩子用『發言暗號』，等待我請他們發言。可是這個嫌疑犯，並不能吃下所有的罪行。像是孩子習慣對著老師說話，和它好像沒有直接關係，它挺多能叫做共犯，我總不能把所有的罪望別人身上推，自己也要負點責任吧。

當我不斷想要找出，為什麼孩子在經過提醒之後，彼此互動還是這麼緩慢的時候，『發言暗號』的發現令我對自己的自省能力感到相當失望。而這個平時不易記錄到的現象讓我非常的震撼。但是，真的是這個動作的關係嗎？回想班級常規建立之初，為了避免孩子一窩蜂說話，造成局面混亂而和孩子共同約定的等待發言的動作，就好像發言必須要先舉手一樣，而這樣一個約定的動作，竟然形成我想促動幼兒間相互對話的殺手。

我從期初的教學日誌及希悉落落的回憶中慢慢回想，有些孩子的發言真的是以發言暗號靜靜等待老師請他發言的。例如，很少主動和孩子對話的小澄，爲了解決怎麼讓『假人動起來』的問題，安靜的在座位上做出發言的暗號，等我點了她，她才對著老師說：「可以有一個人站在手的旁邊，一個人站在腳的旁邊，把身體板起來就可以動了。」(931022 方案日誌)顯然，小澄並不是要對前一個孩子提出的問題「但是我們的腳都不能動？」做回應，而在等待回答老師提出的問題。也許她是聽到老師的問「怎麼讓假人動起來」的時候已經有了想法，即使別人有了回應，她仍然堅持要等老師邀請她，才表達自己的想法，因為老師曾經說過『說話要先做暗號』。這樣並非不可，但是，我心中仍然掛意著『你們應該相互對話啊，有時候你們可以直接講啊』的想法。我真希望小澄和每位孩子都可以一句話一句話的相互累積出共識。但是，經過一段時間，我仍然發現，為什麼明明就是在討論，孩子還要做發言暗號呢？我想，我們曾經約定的發言暗號，對我要完成大志業，已經造成影響了，我！我！我！必須有所調整。

五、忙亂中，火氣越來越大

爲了要挑戰自己，達到自我的要求、期望、志業，我隨時提醒自己必須能夠引發孩子間相互的對話。但是，在團體討論現場，我像是一隻笨拙到不行的八爪章魚，忙碌的在孩子間週旋（另外的同班老師，必須與少數幾位無法進入正常班序中的孩子搏鬥）。因爲，我發現自己不僅要『提問題』；也要『整理孩子表達出來不夠清楚的訊息』，讓大家都聽的到、聽的清楚，例如，討論怎麼讓熱汽球飛起來時，小品說：「妳們做的熱氣球不是掛在那個上面對不對？然後把熱汽球變大，人就可以坐了，如果沒有給空氣刺一洞，就會弄到臉，刺一個洞就不會。」我當時將自己假想是聽小品說話的孩子，以小品表達的內容及詞句，其實是有聽沒懂，所以我必須問：「你的意思是說我們的熱氣球，不要給他刺一個洞，比較容易飛起來，是不是這樣？」同組的小儒聽了老師的解讀後說：「對。」我想我這樣的整理過之後，訊息更清楚了，連同組小孩都給了我肯定的回應了。這是我要做的事情之一。

在討論過程中，我還要『爲某些音量小或是較害羞的孩子複述想法』；更要盡責的『爲孩子解釋較難或是生澀艱深的內容』；同時還得稍微『維持一下討論現場的秩序或是做必要的提醒』等等。在這麼多老師該做的事情中，就常常會『顧此失彼』。例如，當我提了問題之後，我可能需要立即『維持一下討論現場的秩序或是做必要的提醒』，然後才讓討論繼續；當我在整理孩子的想法時，可能又『不小心』的多說一些話，又讓自己忽略任務了。同時在耳忙口亂的情況下，我的心情是很容易浮躁的，火氣也會不斷竄升，接著，討論就在忙亂中草草結束，然後，自己又會陷入自責當中。

伍、解題

在瞭解問題後，我很清楚的發現，所謂問題，其實大部分都是『我』的問題。所以勇敢面對自己的缺點，解決我自身所產生的問題，才能達到促進孩子之間互動的目標。

一、以靜制動，以少治多

問太多、個性太急，是我自省後覺得是相當嚴重的問題。因為個性太急，所以導致問太多，我覺得這是問題的兩面，應該同時注意。

本來以為自己是一位多才多藝的主要演員，想不到經過現場以及專業的考驗後，我這位自以為是的好演員，充其量只是一位說學逗笑的丑角，真覺得悲哀又洩氣。即使我已經很後悔自己怎麼這麼『多嘴』，而在現實教學情境中，我也不斷提醒自己要多克制自己。但是，『說的容易，做的難』，這與經驗前輩說「冰凍三尺非一日之寒」非常吻合。對我來說，這個累積已久的習慣，真有點難改呢！

大家討論到如何在水中進行人的行動實驗，宗先說：「用浴缸做一個很深的游泳池。」聽到『浴缸』的我，馬上問：「請問家中游泳池可以搬來學校嗎？」如果我不說不問，說不定宗或是其他人會有回應，可因為我說了，所以右宗只好先回應我的問題：「不行，我們家游泳池很大。」還好，接著有其他孩子進入互動中了，甄：「可以到他們家。」宗針對甄的話給予回應：「我家空間不能容納那麼多人。」不過，當茹說：「請右宗媽媽買。」我又出現等不及的問話了：「為什麼要他媽媽買？是我們班要研究？」接著當熙提議說：「自己做一個游泳池。」我又來了：「在教室自己做嗎？」茹說：「我們可以回到中班時候游泳池。」我又多嘴了：「你是說樓下的游泳池。」其實我沒問，孩子也能夠有後續的回應，熙就說：「游泳池已經被土埋住了。」真是懊惱，我都已經知道自己的缺點了，卻還是會出現這麼沒耐性的畫面。

既然知道自己的罩門，就要不斷提醒自己。所以，當我一面我會帶領討論時，我會一面思考『該注意的事情』。但是，臨場上，有時卻無法同時注意到很多重點。同樣是討論游泳池的問題，當我覺得『話太多了』，我就會開始收口。當孩子提到游泳池已經被埋住了，我問：「怎麼辦？」然後提醒自己『停，不要再說了』，盡量不讓自己剝奪孩子表達的機會。當然，當我刻意減少插話時，孩子的確能夠相互針對同一議題進行對話。

儒：「用打氣游泳池做一個比較長的。」

茹：「自己做自己游泳池就不會太擠。」

熙：「我們需要很多空間要不然只能游那裡。」

師：「的確需要很多空間。」

盈：「沒有游泳池就不能做實驗。」

甄：「學校那麼小，宗的游泳池那麼大，我們都搬不動，也不能做實驗。」

蓉：「我姊姊家住山上，他們空間很大，就有一個游泳池。」

宗：「自己一個人做大游泳池很辛苦而且要做很多天。」

茹：「宗的游泳池那麼大搬來，學校會被壓扁。」

儒：「我們可以用差不多正方形，再用尺量量看大小，最後再加用水。」

茹：「做小一點就可以。」

甄：「儒說正方形游泳池我們這裡又沒有。」

儒：「我說還要量量看。」（931013 方案日誌）

只是，我嘗試改變自己的時候，我也同時又發現自己的其他缺點會『不知不覺的重複發作』。明明孩子已經討論的很好了，不甘寂寞的個性，硬是要插花。例如，在探討論熱氣球失敗的原因孩子說出許多可能的失敗原因。接著我們開始進入討論如何解決的話題。

1.師（我）：「怎麼解決這個問題呢？」

玄：「金紙放太多了，放一二張就可以，有時候也要想辦法做一個防火的熱氣球讓金紙不會燒到熱汽球。例如：鐵。」

2.師（我）：「你是說用鐵來做熱汽球。」

玄：「即使火碰到也不會燒掉。」

宗：「因為紙沒有防火，所以上次熱氣球才會被燒掉要做防火的熱氣球。」

儒：「把熱汽球旁邊都固定鐵然後飛上去時候就比較不會搖來搖去也不會被燒到。」

薇：「熱氣球太大會爆炸。」

翰：「金紙太多會失火，改用打火機。」

3.師（我）：「打火機的火可以開很大嗎？」

生：「不行」

甄：「用金紙的桶子點火就不會燒起來。」

蓉：「就是燒紙錢給奶奶的箱子。」（金紙箱）

4.師(我):「會不會太重了?」

玄:「如果用那種東西可能1秒0.5秒就掉下來了,整個地方就燒壞了。」(931013 方案日誌)

從以上四句問話中,我發現除了第一句之外,其餘三句,都是應該留給孩子來說或是省略不說的。可見,當我僅記自己的缺點、抑制自己說話的衝動時,孩子是可以成功的相互對話。但是,雖然我想調整,但是一向愛說話的個性,真的很難改掉,它常讓我不知不覺原形畢露。所以,我仍需時時提醒自己『不要再說了!』

二、以『聲聲慢』對付『急驚風』

我的志業雖然已經進行許久,但是,仍然可以從討論中發現,自己會像個急驚風似的多說很多話。以下的例子,就是發生在我統整了孩子的說法,將問題拉回到如何解決鐵軌轉彎的問題時--

1.師:「有沒有人可以針對鐵軌無法轉彎這個問題提出更好辦法。」

玄:「你們這兩邊先分開,用一個紙板再刺一個洞上去,再用這種短一點刺進去,就可以轉彎(原理有點像輪胎)」

熙:「用軌道控制火車方法。」

儒:「轉彎地方用紙板改。」

2.師:「怎麼改,改了之後怎麼做?」

儒做一次給大家看

3.師:「紙板會有高度,那輪子無法轉。」

儒:「還是有方法,可以對著軌道。」

4.師:「軌道會擋住輪子轉彎。」

儒:「把一邊輪子按住,只用一邊輪子轉。」

5.師:「這個方法可以試試看,試了之後才知道。」

..... (940421 方案日誌)

看吧!已經經過一學期的時間,我竟然還不知不覺只和儒一個孩子在對話,

真是的！當然馬上要改進，所以在下一次的團討中，我刻意提醒自己必須延緩我說出話的時間，因為這樣就比較不會陷入『急驚風』的陷阱中。

師：「洞穴已經做差不多，我們先請火車組小朋友分享！」
恩：「我們火車輪子離鐵軌太遠了。」
師：「你們有沒有試車呢？結果如何？」
儒：「我有試過，車子好像沒辦法跑。」
玄：「我有一個建議，就是輪子太小，紙板不夠大，也裝太下面一點，紙板容易倒，請問一下，車子只夠一個小朋友進去嗎？」
恩：「兩個。」
永玄指著車廂並問大家：「但是，你們太矮了（車廂），而且也軟軟的，你們覺得這個夠不夠高？（車廂）」
生回答：「不夠。」
蓉：「輪胎離鐵軌很遠。」
玄：「你們可以把它加高一點（車廂），而且車廂棍子也跑出來，輪子可能要拆掉重做，因為輪子太小。」
儒：「買大號的（板子）」
玄：「紙板要加大一點，因為太矮小朋友進不去而且容易撞壞。」
儒：「還有一個方法就是把地上石頭拆掉，這樣子路平平的比較好走。」（940427 方案日誌）

我努力的抑制自己想要說話的衝動，所以在討論時，孩子間的相互對話就非常豐富，而在當中我的角色僅做了發問、統整、重點提示、做結論。經過不斷的提醒自己『不急，慢一點說，先聽聽孩子的話』，孩子就有機會互動對話。換句話說，我如果說的快，就可能剝奪孩子對話的機會，所以當我和孩子一樣想要說話的時候，我就必須提醒自己是個老師，要把機會留給孩子，才能增加它們之間相互對話的機會，促進他們在互動中所產生的思考層次。

三、以『表白』贏得一箭雙雕

為了使孩子在團討中主動性的互動增加，我覺得慢慢退掉老師在其中的影響力，孩子才會更有機會自主，因此，讓自己變成隱形人應該是個不錯的方法。因

為在大團討中，我又不能真正消失，因為如同前面提過的，團討中會出現的現象應有盡有，我不能一走了之啊，因為我是老師，有我該盡的責任，而隱形人的角色，恰好可以在該出現的時候出現，該隱身的時候隱身。

但是，即使隱身在孩子的團討位置後面，有些孩子還是會習慣對著我說話怎麼辦？我很想用最潛移默化的方法引導、影響他們，可是，唉！我還不夠聰慧，沒能想出如何潛移默化。所以我只好再在團體討論要開始的時候，用最直接的方式告訴孩子--

師（我）：「發言時你可以對著小朋友說話，如果你只是在旁邊講小小聲的話，那很可惜我們都聽不到，例如：甄在講話時候，應該對著峻仁所提出來的問題說出方法，剛剛熙很棒，他有對提問者說。討論就是這樣子，討論時老師就不會點你發言，只要看到別人有問題你就可以回答他，而聲音要大聲讓大家聽的到。這個叫做討論。分享時候就要做暗號手式，例如：去洞穴之後很多人都要分享，這時候就要做暗號大家輪流分享。」（940317 方案日誌）

為了讓孩子進一步養成相互對話的習慣，我終於將我對討論的期望及方法及分享的作法告訴孩子，希望孩子能夠在有討論的活動中養成針對同一議題，相互對話回應。以前沒有為孩子做這樣的區分，乃是因為我一直矛盾著有需要對孩子做這種說明嗎？而這次做出這樣的說明，起因於一次的探險活動分享。孩子探險回來，老師邀請他們分享探險的感覺及另外在工作中的問題。我當下覺得這兩段時間雖然都是團體說話，但是卻有相當不同的目的。探險經驗是請孩子說出感受及發現，只要有這樣經驗的孩子都可以分享，孩子不難說出感覺。孩子可以主動表達或是老師邀請表達，但是這種說話方式，使得孩子對於他人的經驗，較缺乏互動的興致。而工作中所遇到的困難或是問題，則較有機會激發不同想法的互動，因為當許多孩子都在為同一件事情想辦法時，他就有可能會因為不認同或是不認同而提出不同於他人的想法，當然聽了他人的想法之後，就有可能出現表示贊同的意見，或是補充他人不完整的想法。

當我明白清楚的將想法告訴孩子之後，孩子在相互對話時，確實比較不會刻意的看著老師，而會面對他們想要回應的那位孩子，我的隱形作用也漸漸有效。以下是他們針對地洞洞口太小的問題，所進行的討論內容--

- 甄：「紙箱旁邊再加一層紙就可以再割大一點了。」
- 熙：「是不是空間太小，所以地洞就比較小。紙箱子太小，即使再割箱子也會破掉所以箱子可以換大一點，洞就大一點。」
- 愷：「我想法跟熙熙一樣。」
- 玄：「再加一層皮讓箱子越變越大，可是我覺得不好，因為工作櫃就沒有地方放，既然變長不行，就變高，但是每一個箱子要一樣高這樣子比較方便爬，長度也要一樣。」
- 超：「那娃娃家的桌子要放哪裡呢？我們要工作又要討論，都沒有地方了。」
- 玄：「放益智角的地方！」
- 蓁：「那怎麼玩玩具？」
- 玄：「箱子都快爛掉。」
- 超：「用膠帶黏緊一點。」
- 蓉：「挖大一點也可以挖旁邊，但是要小心一點。」
- 玄：「你們覺得這樣子還可以挖嗎？這樣子旁邊會撐不住喔。」
- 澄：「這是紙軟掉的問題。」
- 師：「想要把洞挖大又要解決紙變軟的問題怎麼解決呢？」
- 玄：「用棍子把他撐住，例如竹竿，鐵絲不要，因為容易受傷。」
- 熙：「木頭也可以。」
- 恩：「竹筷子太短不行。」
- 玄：「先用鋸子把竹棍子鋸斷然後貼在紙箱子上。可以先用做衣服的尺來量量看，看需要幾公尺然後再量在木材上再用鋸子鋸下來。」
- 熙問老師：「老師有沒有鋸子？」
- 師：「有。」
- 熙問老師：「這樣子我們可以自己用鋸子嗎？」
- 師：「可以。」（940317 方案日誌）

原來習慣對著我說話的澄、蓁、恩，在我清楚的說明後，已經會主動回應他人的話語，不再等待老師邀請他們。我從過程中也看到，這樣的說明，同時解決了『發言暗號』的困擾。

事實上，這並不是唯一的一次提醒，在後來的團討中，我都再討論前稍微提示孩子是否還記得老師說過討論要注意的相關事情。雖然感覺自己對這件事情的要求有點囉唆，但是，爲了讓孩子養成主動與他人互動對話的習慣，我還是做了一件感覺很囉唆的事。當然，囉唆完之後，孩子對於我的提醒都能注意到，他們之間主動性的相互對話也就較爲自然流暢。

廷：「之前我們有討論火車可以開到地洞，但是棍子很硬彎不了（安廷意思是棍子太硬，沒法子做成像鐵軌一樣轉彎），怎樣讓它轉彎到地洞？」

玄：「如果你們處處要有火車，你們應該先量一下樹洞大小才能去做，不然現在做太小了，然後要過山洞就過不去，做太小、太短都不行。如果你們要做樹洞，火車就要做樹洞火車，要做地洞，火車就要做地洞火車，如果要做山洞，火車就要做山洞火車，不要你這個開完又要開到地洞，洞當然不夠大。」

恩：「我們是要開到地洞外面，不是要開到地洞裡面，人下車自己走去。」

廷：「開到門口走進去。」

玄：「那還要討論你們要怎麼做呢？」

.....

永：「如果紙不夠棍子又不夠，做太長也不行？你們要不要開到樹洞？」

熙：「樹洞那邊太窄太小，空間太小。」

超：「可以繞山洞一圈，先讓火車繞一圈。」

玄：「超，我可以回應你的問題嗎？你說要繞一圈，那如果要經過樹洞門口可能要轉一個小彎，我們地方空間又不大，所以不能做太大，你這個辦法即使想做也不行，如果要開到那邊去還不是要一個木板，如果鐵軌不夠怎麼辦？」

超：「鐵軌不夠、門太小可以把門拆掉。」

玄：「我們不能拆，因為我們還要做一個東西，連結到你們的山洞、地洞最後就可以過關。我們要用一個彈性布，有人會覺得那是一座牆，其實是一個隧道會經過山洞，經過地洞，最後過關」（940421 方案日誌）

我得承認耳提面命或許不是最好的策略，但是它卻能達到我想要的目標。我想在討論中，必要的規則還是需要想辦法建立起來的，也許在某一天，我可能想

到不同的方法，到時候再試試看。況且，我相信，當孩子的習慣建立後，不需我提醒，他們就知道該怎麼做了，到那時，我就可以真正當一位隱形人。

四、以冷靜對付火氣

孩子終究是孩子。雖然有約定與提醒，但是遇到大家都有相似經驗的話題時，就會急著想說出來。遇到這種情形，我越是會按耐不住性子，因為明明已經說過的事情，怎麼還是做不到，火氣當然會上來。遇到這種情況，爲了確認孩子是否對提醒過的討論規則仍有印象，我在討論之前或是已經發生發言擠兌的情形時，會詢問他們關於討論的規則。雖然有時候這種發言擠兌情形並不是發生在工作或是方案活動的討論上，但是我希望討論規則的建立是可以應用在不同討論議題上的，包括『討論規則』這個議題。否則，在團體討論中，人多嘴雜，真的會亂成一片。

在 940324 的規則討論中，孩子爭先告訴我他們知道的討論規則，我卻什麼也沒聽到，全班亂成一團，我臉部露出僵硬的表情，停了一下下，讓孩子知道我當下的感受，然後說：「我的嘴巴還在動可以插嘴嗎？」綦回答：「如果老師的嘴巴還在動，就不可以說話。」總算有孩子還記得規矩，我又嘮叨了一次：「別人的嘴巴還在動，你要插著講話嗎？」孩子紛紛說：「不行。」我繼續嘮叨：「討論時，對別人討論的問題有疑問，你要對著發問者說？還是對著老師說？」孩子回說：「對著別人說。」火氣漸漸消去才說：「很好。」結果接著又有人插嘴，我馬上很嚴正對這位孩子說：「我在講話。」這位孩子立即停止說話。然後我開始訓誡起孩子：「現在，好像是我先講的，你可以先等待一下。如果你很想講話，就等一下，如果有人在旁邊吱吱喳喳的話，你覺得這樣會不會影響我們討論？」在混亂的情境裡，我感受到自己『在生氣』，情緒起伏也很明顯，當警覺到後，我馬上調整自己的態度，因為如果我不立即調整，整場討論氣氛可能會因爲我的『氣』而更亂。所以，我將當下立即轉換心情，調整後孩子的發言也似乎回應出我的感受『安定許多了』。

儒：「把上面接長一點，那個先接好就黏一點膠帶，前面就黏一些膠帶，接個頭。」

超：「你的意思就是那個上面紙板做長一點，下面紙板也要做長一點要不然、要不然、下面就會，要不然下面就會左邊晃右邊也晃。」

熙：「然後就倒下來。」

盈：「你可以用箱子做長一點。」

..... (940324 方案日誌)

其實，孩子的反應可以看出老師引導的功力與修為。從我自身的經驗看來，如果老師心情浮躁，無法冷靜應對孩子的反應，在討論現場，無疑是火上加油。而老師自身能夠處理好自己的情緒反應，任憑孩子有什麼反應，能冷靜以對，對自己或是對孩子來說，都具有滅火的功能，而且孩子也能針對問題進行有效探討並且解決問題。也就是說，之所以會心浮氣躁，是我自己的修為不夠，我必須要反省，要改進，否則對促進孩子間互動不但沒有幫助，還會干擾呢，而這也是我長期需要努力的部分。

陸、結論與省思

一、結論

爲了能夠促進幼兒相互對話，我從總總訊息中發現，問題幾乎都在我這位老師身上，因此，在解決的策略上，我以解決自身問題爲主要重點。當我嘗試解決自己的問題之後，我發現確實能夠達到我的期望--促進幼兒之間相互對話。

(一) 知己知彼，勝算多

當我反思到自己問太多時，我開始在討論中收口，又當我刻意減少說話時，孩子的確能夠相互針對同一議題進行對話。但是有時候，不甘寂寞的個性，會不知不覺的又開始多話，而反覆提醒自己，僅記自己的缺點、抑制自己說話的

衝動時，孩子的相互對話就會增加。

習慣如果已經養成，一時之間是很難完全改掉的。但是，既然知道自己的缺點是什麼，努力以赴卻是絕對必要的。雖然在改進缺點時，可以明顯看到孩子的對話成效，但是若不能長時間經營，所有的成效也將歸零。因此，對於自己說太多話的部分，我將持續改進。

二、『慢一點』就能看到孩子精彩的互動

當我改善自己另一個『太急』的問題時，孩子也能夠相互對話，且內容就像撥洋蔥一樣，離核心越來越近，且相當豐富。經常在討論中提醒自己『慢一點』，孩子互動對話就會隨著增加。如果我急著說出口，可能就會剝奪孩子對話與互動的機會，而把機會留給孩子，對於增加它們之間相互對話是會有幫助的。

三、說清楚、講明白，有效喔

慢慢消退老師在團體討論當中的影響力，孩子自主互動的機會會增加。我把對討論的期望及方法及分享的做法告訴孩子，孩子確實能夠在討論中表現針對同一議題，相互對話回應的反應。他們在討論時也比較不會一直慣性的面對老師，而會面對他們想要回應的那位孩子。在我說清楚討論應該有的規則時，也看到這個做法同時解決了『發言暗號』的困擾，孩子已經知道要說話可以直接回應，不需要以發言暗號來等待老師的邀請了。

而我必須承認耳提面命或許不是最好的策略，但是它卻能達到我想要的目的。也許在某一天，我可能想到不同的方法，到那時，我就可以真正當一位隱形人。只是，目前我仍然還沒找到上上之策。

四、在穩定的氣氛中坐收成效

我常會在忙亂中火氣越來越大。對於自己脾氣修養不夠，真的覺得應該好好改一改。因為我一直覺得『什麼樣的老師，帶出什麼樣的學生』，雖然我無法提出數據證明，但是我卻覺得真的是這樣子耶。所以，我自身如果能夠處理好自己的情緒，對自己或是對孩子來說，都有良好的影響。因為孩子在冷靜與穩定的氣氛中進行討論，確實有較佳的互動成效。而心浮氣躁，是我自己的修為不夠，我必須要反省，要改進，而這也是我長期需要努力的部分。

二、省思

我的團體討論真的不像是討論嗎？當我真正深入探究自己所帶領的團體討論中面貌時，我發現我的討論越來越像討論，這點令我感到很安慰。因為我在討論中盡量引發幼兒之間相互對話，並且讓他們面對問題、釐清觀點、整合知識，孩子有機會深化思維，提升能力。

而我在討論中，也挖掘出許多我自己沒有覺察的問題與影響，並且透過反省與實做改善自己的問題，使對孩子的不良影響減到最低。

然而，在討論現場中，許多事情是無法面面俱到的。當我把團體討論中促進幼兒相互對話的歷程視為我要挑戰的項目時，我卻也同時發現，得失之間真的很難平衡。怎麼說呢？想想看，平時在任何討論的會場上，是不是有些人不斷發表高論，有些人簡單回應，有些人總是不發一語、、、。在最近的一學年中，在我要挑戰的擂臺上，我真的有不同的發現與省思。

（一）團討容易變成少數人的舞台

當我盡量鼓勵孩子間相互對話回應時，一向較會表達意見的孩子，便會無所忌憚的一直對話，他們相互間對話的議題也很清楚，而且思考層次也在一次次的辯證中激盪的越加明確。在這種情形下，互動的場面，自然而然形成少數人的

對話空間，不常說話或是表達較慢的孩子，根本沒有機會插嘴，因為這群互動的孩子，不僅思緒快，嘴巴傳述也很快，老師要邀請其他孩子說話時，這群孩子甚至於還是繼續他們的話題。例如在熱氣球實驗失敗，所以大家重新討論什麼東西是防火又是輕的，比較能夠成功做成熱氣球時--

熙：「鼎超說是金屬用電動鑽孔機耶而且那個金屬很大的。」

玄：「還是又厚的是又輕又厚的。」

師：「我想到一種材料，你們有沒有看過烤肉用的錫箔紙。」

玄：「你是說包貝殼的喔？可是太輕也不行啊，會像上一次一樣，風一吹就把它吹跑了，反正不要太輕就對了啦。」

超：「熙熙，那個太輕的東西，風一吹就把他吹的老遠，對不對？」

儒：「我有個好辦法，去撿小石頭，很小的，找一堆小石頭，風吹就不會吹走。」

玄：「那鋁箔紙破掉，石頭也是防火的。」

超：「可是有時候風吹，它也會掉下來。」

熙：「老師，萬一石頭太重，鋁箔紙破掉，石頭會掉出來砸到人耶！」

玄：「可是石頭不是我提出來的啊。」

甄（女）：「如果你石頭放在那裡的時候，要飛的時候，有可能紙會太重就破掉，就飛不上去。」

恩（女）：「但是那個石頭如果太重會掉下去。」

師：「女生好像覺得石頭不太適合。」

熙：「不是那麼大顆的耶。」

蓉（女）：「如果找這麼小顆，人家在哪裡跑來跑，去然後稻草人在那裡，鋁箔紙破掉，很小很小的石頭不是會掉下來，然後掉在那個稻草人裡面，稻草人就發火了。」

玄：「這樣石頭和稻草人就吵起架來了。」...（931123 方案日誌）

在這段的團體討論中，熙、超、儒、玄是主要互動者，其他孩子的互動較為零星，而能夠針對同一個議題進行釐清或辯證的只有少數幾位孩子。我當然希望能夠有更多人參與互動最好，只是，我並不想在參與人數多寡的問題上打轉，因為要讓大家都大團體裡發言，對我而言，必須在花一段時間累積功力，而且這顯然是個很愚昧的想法，這樣不僅無法達成共識，還會讓現場像一個喊價的市場，所以我並不介意非得要大家都說話不可。這樣說，又好像和要促進團體互

動的期望相互矛盾，其實，這真的是兩回事。我的原始期望是希望孩子在大團體討論中，能夠自發性的與他人互動，而不是被動式的等待被邀請；附加期望是越多人越主動越好，而不是大家一起都得要在團體中表達。

（二）複雜的情境中，盡我所能

在團體討論的現場，狀況是多且複雜的。而許多情況，是無法成功解決的它們需要時間，並且持續注意，才能看到成效，例如孩子以發言暗號等待老師邀請發言這件事，我花了許久時間才找到它的存在，如果在我發現之後，沒能繼續注意它的動態，恐怕也無法接著思考解決的策略，並且進一步改善它；有些情況，例如，我自己的個性與習慣，並不是說改就改，這是需要決心與毅力，才能根除的頑固毛病。也有些情況，例如孩子總習慣對著老師說話，老師就需要在看到這種情形時給孩子提醒，讓它們將對話窗口轉向他們想回應的人；更有些情況，例如班上整體的常規或是少數需要個別照護的孩子，是需要旁人更多的支援與協助的；而有些情況，例如自己的理念、對幼兒的責任等等，是需要突破事實的表象，才能看到深層的問題。許許多多的情況都要靜下心來，思考事情的前後脈絡，才能發掘容易忽略的問題。

這些林林總總的現象都是我、甚至是每位現場老師需要面對的問題，但是，我，卻不見得能夠解決所有有形、無形的現象。對我而言，我認為要解決現場的所有問題，是有困難的，我只能在已知、已見、能做的問題上，努力改善，其他部分只好再加油了。

（三）勇敢審判自己

整個書寫研究的歷程中，最難面對的是自己。審視資料中發現，所有的問題發生的矛頭都對準自己時，先是訝異，後是驚醒。但，我並沒太多時間思考是寫或是不寫，而是直覺『該是自我深度反省的時候了』。幼教生涯 20 多年，面對過

各種風風雨雨，如果還不能面對自己，還需要找盡所有理由掩飾自己的缺失，那也真的是太累了，何不坦然面對自己呢？就這樣，這篇論文，是我在職場上第一次公開的自我反省，當然，接著恐怕還得接受大家的公審，不過，沒關係，我還撐得住，因為我很還算勇啦！

討論在方案教學中相當重要，在其他的課程也經常被運用，看來已經是個極為普遍的活動了。當每個人對討論的解讀不同時，所採用的運作方式，也都會被認同。就如同本人對團體討論的看法與做法，雖然對現場老師而言，也許認為不需如此嚴苛，但是這是個人對教育理念及教學信念的立場，也是本人認為可以更上一層樓的機會。

而事實上，在經歷整個研究歷程之後，我覺得只要有心想突破困境，都是有機會辦得到的。以我為例，也許這個研究結果並不完美，但是最起碼，這樣的啟動、這樣的歷程已經讓我知道『有機會可以辦得到』。雖然想得到滿分，還需再努力，但現階段的結果，已經激起我繼續走向未來的信心。

參考文獻

- 陳雅美（民 88）。幼稚園方案教學中團體討論之分析研究：二個不同教室的比較。國立台北師範學院學報。
- 漢菊德（民 87）。成爲一個人的教育。台北：光佑。
- 漢菊德、陳正乾譯（民 85）。兒童心智（原作者：M.Donaldson）。台北：遠流（原出版年：1978）。
- 蔡敏玲（民 85）。眾生喧嘩中，看誰在說話？幼稚園及小學教室互動方式的節奏與變奏。教育資料與研究。
- 蔡敏玲（民 88）。尋找教室團體互動的節奏與變奏。台北：桂冠。
- 蔡敏玲、彭海燕譯（民 87）。教室言談—教與學的語言（原作者：C.B.Cazden）。台北：心理，（原著出版年：1988）
- 蔡慶賢譯（民 86）。進入方案教學的世界（Ⅱ）。台北：光佑。（原作者 Sylvia C. Chard ）（原版年：1994）。
- 簡楚瑛（民 90）。方案教學之理論與實務。台北：文景。
- Teasley,S.D.（1995）。The Role of Talk in Children's Peer Collaborations。Developmental Psychology，31，207-220。