

## 從激進到基進：我做為小學老師的多元文化教育實踐歷程

陳鴻文\*

### 摘要

本文係因我遭逢了一道生命難題而開啟的敘說之旅。文中檢視我說自己故事前的摸索與掙扎，以及做為一位小學老師的認同焦慮。經歷過3所學校的文化洗禮及個人的多重身分轉變後；我用實踐的知識重新反思自己從事教育的初心，並在情緒勞動的教學現場尋找可能的實踐路徑。與自己的經驗對話後，我發現校園中既有的社會結構與價值觀雖有箝制之作用，但是做為小學老師的作用即在轉譯弱勢與優勢之間的文化差異，避免自身的偏見造成對弱勢孩子的誤解。此外，校園中的情緒勞動部分是出自於同儕之間的利益共構，而發展陣地戰的抵抗是策略之一。最後，從激進到基進的自我探索過程中，我體悟出小學老師本身就是一種潛在課程，對孩子邁向一個成熟的個體有舉足輕重的影響。因此，我回到教學中經營對話式的師生關係，試圖將套裝知識與經驗知識扣連，來型塑自己的教學風格與身影。

關鍵字：小學老師、多元文化教育、初心、敘說、實踐

---

\* 陳鴻文：國立東華大學課程設計與潛能開發學系多元文化教育博士班研究生  
電子郵件：edword1975@gmail.com  
收件日期：2011.08.03；修改日期：2011.11.27；接受日期：2012.01.10

## **The Transformation “within” Radicalism: My Journey through Multicultural Education Practices as an Elementary School Teacher**

Hung-Wen Chen \*

### **Abstract**

This research resulted from facing a dilemma in my life when I started to do the dialogue with myself. This paper examines the exploration and struggle I've been through and the anxiety about my identity as an elementary school teacher. After experiencing the various cultures of all three of the schools I've taught at and the changes of various personal identities, I employ practice theories to reflect on my original intention to be a teacher and seek for possible approaches to being an active agent in the classroom where school teachers mainly do emotional work. During the process of having the dialogue regarding my own experiences, I realized that elementary school teachers in themselves are hidden curricula. For although the dimension of school teachers seems not to be important, their influence on the process, whereby students become mature individuals, is implicit and enormous. Besides, it is my belief that teaching is a process of cultural practices and the only way to put the essence of multicultural education into effect is to do practice whatever the theories or issues involved. If school teachers are able to uncover the power structure and ideology inside the classroom, the effect of cultural hegemony wouldn't go so smoothly. It has the exact meaning of putting multicultural education into practice.

---

\* Hung-Wen Chen: Ph.D. Program of Multicultural Education, Department of Curricula, Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University

E-mail: edword1975@gmail.com

Manuscript received: 2011.08.03; Revised: 2011.11.27; Accepted: 2012.01.10

Thus, although the existing social structures and values are constraints for multicultural education, they are also the start of putting multicultural education into practice.

Keywords: elementary school teachers, multicultural education, original intention, narrative, practice





## 壹、故事之前

### 一、難題

這篇論文起始於我想解決自己的困惑。故事源於難題，在研究歷程中，因為特定的課題觸動了研究者的生命，我們才會將它說成故事。Kanpol (1999) 說：「在不同的研究裡或許有不同的提問方向和探究方式，但有些研究問題一直會是研究者個人生命中的焦點，反應出他／她的研究關切與他／她做為自身的歷史產物」。因此，我透過對自己生命經驗中焦點事件的回溯，說明我做為小學老師的認同轉變，以及在教學場域實踐多元文化教育的歷程。回顧及反思這些經驗，有助於我重新理解自己過往的生命歷程，以及清楚我未來努力的方向。

停頓了3年，我還是選擇回來面對未完的博士班學業。3年前，修畢最後一門課程，因為同時肩負著小學老師、父職及博士生三樣工作，讓長久以來疲憊的身體終於負荷不了發出警訊，於是我二度從多元所休學。這是我第一次面臨無法掌握的狀況，在此之前只要努力，所有問題都可以迎刃而解。然而這一次我的身體有停不下來的焦慮。我不曉得為什麼會如此？或說，我更想知道為什麼會這樣？去看了醫生，做了各種檢查，答案都是正常，但焦慮的感覺卻一直如影隨形，因此，我查看了各種有關放鬆的書籍，想從中尋找一些方法。從閱讀洪蘭翻譯的腦神經科學叢書到接觸佛法、打坐、游泳、慢跑或旅行，慢慢地我沉澱下來了。但是，只要一想到我得要回去完成博士班的學業，焦慮的感覺就不由自主地浮現。漸漸地我學會與焦慮和平共處，把它轉化成「這不只是完成一項學業而已，而是我遭逢了一個生命中的難題，我如何去看待它？逃避或面對？」逃避指的是沉澱之後



不再去碰觸，但是經過3年我想清楚了，這不是我想要的。我雖然不需要靠著博士文憑去找工作或升等，況且不用繼續寫論文沒有壓力，對我來說是反而一種解脫。不過放大格局來看，我以為這恰恰是自己對於生命難題的棄守，既然我沒有現實的壓力，那麼我應該比同學更有條件來完成學業。如果這是一道測試自己的生命難題，那麼我就來看看自己可以修鍊到什麼程度？

## 二、帶著焦慮前進

或許帶著焦慮從事書寫勞動是每個博士生都得經歷的過程，也是完成此修鍊的必要條件。開始動手，才是減低焦慮的最好方式<sup>1</sup>。之前頂著「鐵人三項」<sup>2</sup>進修的確苦不堪言，曾經羨慕同學們可以悠遊地享受知識的洗禮；自己卻一路走走停停，兩度休學才得以繼續前進。經過這3年的沈寂，我逐漸體悟出「鐵人三項」的工作雖然讓我步調慢了點，但它卻是我可以書寫難題的素材。因為遭遇難題，想要解決它，所以故事得以轉動。Bruner（宋文里譯，2001：215）說：

故事常以斷裂的常模為軸心而轉動。我們至少是都已清楚到此地步。那就是說，「難題」會被安裝為敘事現實的輪軸，故事之所以值得講、值得理解，其價值就在於有那難題的存在。……於是在這裡頭，「難題」不只是主角與境遇之間的錯配，而更是主角在建構該境遇之時的內在掙扎。

所以，我以這三層交疊的身分為起點，開始去回溯自己的生活、成長背景，以及做為小學老師的實踐歷程。更進一步去問，在成為小學老

**1** 「早早動手，慢慢收場」、「修改、修改、再修改」、「以書寫引導閱讀」這是碩班課堂上，黃瑞祺老師經常提醒的三句箴言。現在回想起來，就顯得格外有感覺。

**2** 「鐵人三項」係指我進修時不得不同時兼具的三種身分：小學老師、2位新生兒的爸爸、忙著修課的博士生。



師之後，我用什麼風格在教書？我如何在情緒勞動的小學環境之中安頓，並且尋找可以實踐的路徑？

我要說的是自己的故事，不過閱讀的經驗提醒我，故事的敘說可以娓娓道來，但不要喃喃自語，以免沉溺在自戀主義與唯我主義之中，它的深度取決於能否透過個人省思拉出小學老師共通的議題。論文是從我的故事出發，但卻不希望只停留在生活故事的點上，不要陷溺於個人故事而看不到集體的處境，而是要從故事之中去看到個人置身所在的環境。我相信，教育故事的研究，若與社會及文化的脈絡相連結，更能提供另一種觀看教育與超越的可能性。

### 三、說與不說：故事前的反挫與困頓

因為在職進修的關係，所以我盡可能在一天修完兩門博士班的課程。這樣壓縮的結果造成我得依時間來選課。有一學期礙於時間的限制，我選了「文化社會學專題研究」，課程內容是閱讀Bloch。因為沒有相關的知識背景，修課時我一直感到吃力，甚至懷疑自己適不適合念下去，也因為當時沒有選修「敘事方法論」的課程，讓自己對說故事的方法也處於一知半解的狀態。誤認為博士班的水準如果還停留在說自己故事的階段是不夠的，因此，這讓我一直將說自己的故事視為畏途<sup>3</sup>。經過3年，閱讀、摸索，與回到教學現場中和學生相處的濃厚經驗，讓我知道之前害怕去說自己的故事，是因為思考的不夠深入，而不是說故事的方式不對。宋文里說：

怎樣把故事寫出別的東西，意思就是說找到一個你自己關心

**3** 在幾回課堂上的討論，我講述自己的生活經驗與在教學上所遭遇的難題時，同學們給我的反應是：你講的口沫橫飛非常精彩，情感也十分豐富，一定是個很稱職的說書人。但是當時我仍然沒有勇氣把述說自己的故事當作論文的寫作題材。



的題材，你對這個問題很投入，你對它頗有鍾愛並去寫它，它可以向旁邊暈染開來，可以寫成一個好故事，那就是一個好的教育研究。（轉引自錢清泓，2005：254）

讀到這段話，讓我發覺書寫自己也可以是個題材，如果可以把自己長期觀察校園文化的議題寫出異題或非題的理解，那麼它一樣可以是個好的研究。既然我的生活世界／工作場域與我所面對的難題是我所關心且不能迴避的，那麼去思索解決之道所經驗的歷程或許是可以嘗試的方向。

洪蘭（2004：5）在〈孩子本來就是獨特的〉指出：「過去我們要求孩子國、英、數樣樣都得好，現在從神經發展上已看到每個人大腦的功能特長是不一樣的，孩子做不到樣樣好，因此，現在的教育理念是鼓勵孩子去發展他的長處，再帶動短處的改善」。在腦科學的研究中，發展自己的長處來帶動短處的改善，是晚近被提出來的新方法。我自己是一個小學的實務工作者，浸淫在教學環境中，每天和孩子朝夕相處經驗，本身就有許多故事可說。所以我要用自己擅長的特質去做研究，並將它回饋給小學老師，這是鼓勵我敘說自己故事的動能之一。來博士班進修的目的，我原是藉由理論的閱讀和討論來拓展自己的視野，並利用民族誌的方式來回觀自己的教學。最終仍是要回到自己所處的生活世界與教學場域中去實踐自己對教育的想像。現在去處理我所碰到的難題，未來它也會成為我在教學過程中另一個值得敘說的故事。

羅素曾說過：「教師工作基本上屬於表演業，他要用戲劇和故事說演的方式將知識與智慧呈現出來。這種工作，要有很多時間做預備，做鍛鍊，教學的現場乃是開花結果的現場，許多辛苦，都是在教室外面經歷的」（楊茂秀，2006：205）。說故事的人，其實是一個勇於面對自己的人，我們說閱讀、不管你讀什麼，基本上，一定都是同時在閱讀自





己。老師的故事可以將這個行業最深層的生命點燃，如果有管道讓老師將自己的反省說成故事，那台灣的教育會有另一種氛圍。

我相信，研究者要選擇怎樣的教育研究取向、探究方法及書寫形式，除了從理性邏輯上思考解決研究問題的適切性外，它也是研究者個人關懷、價值信仰及生命基調的呈現（范信賢，2003：7）。回到我所處的生活世界與教學場域中去反思自己的工作與面臨的難題，這不僅是一個探索的反省過程，也是自己做為一位教育工作者的價值情懷。

#### 四、思考方法：拉出一個位置與經驗對話

Clandinin與Connelly（蔡敏玲、余曉雯譯，2003：26）指出：「教育研究就是一種經驗的形式，敘說是呈現與瞭解經驗最好的方法」。就我而言，研究方法就是如何把我的經驗故事化。我要做的事是寫下與自己經驗對話後所共同建構的故事，而不是將經驗赤裸裸的搬上螢幕。我知道在反芻自己經驗的同時，不是原封不動地寫下自己曾經歷過的人、事、物，而是重新為它鋪陳出一個語意革新的情節，也就是說，我在反思經驗時必須空出一個位置才讓能對話得以產生。然後用這個後設位置來分析自己分析經驗的分析，而且它必須同時扮演一個不斷詢問及直言無隱的批判者。簡言之，觀看自己經驗時，我是聽者，同時也是說者，更重要的是，要有一個類似第三隻耳的位置來記錄、批判後設這場對話（宋文里，2002：161-4）。這就像精神分析工作，人透過敘說的行動將他自己的生​​活轉換成一個故事，且讓另一個人來聽，並就此展開相互詮釋的對談。如此一來，說者和聽者就會同時處在一種敘說的後設空間中，遠比陷落在生活之中更有機會找到跳脫的途徑（宋文里，2000：6）。但是這樣一個側身的對話位置並不易尋得，要置身情境又要讀出弦外之音，這本身就是一個難題。因為若沒有浸淫其中是體悟不到文化的深刻性，可是，待久了卻容易喪失位



移的動能。另外，我相信，在故事裡的理解或批判，不是針對他人而是自己。當我們尊重他人的時候，不是只有看到別人也在回觀自己。我與他者不是兩個不相關的群體，我的經驗缺乏他者的參與，是不可能存在的。

## 貳、進入故事：我不想當一位小學老師？

### 一、高中老師：一個介入社會參與的適切位置

當老師一直是我自己的期待與選擇，然而年少時，我想成為一位高中教師，這根基於我對當時社會體制的極度不滿。1990~1993年，我就讀高中，台灣社會剛解嚴不久，當時各類型的社會運動風起雲湧，我渴望投入這樣的洪流之中。正如每個人年輕時都會懷抱社會主義一樣：對改革充滿熱情，對弱勢悲天憫人。「30歲以前不是左派的人，是沒有靈魂的人；30歲以後還是左派的人，是沒有大腦的人」。這就是我高中的生活，左派，激進的衝撞，甚至是革命，只要能對已經傾斜的社會制度有所改變，都是我所嚮往的手段。就如Grant與Sleeter所說：「唯有權力結構改變，才能促使教育系統性的改變」（劉美慧，2009：64）。而我會認為高中老師是一個介入社會參與的適切位置，這和我的家庭背景及求學經歷有關……。

求學過程中除了心靈飽受壓抑之外，我最無法忍受的是競爭與規矩。黃武雄（2003：73）說：「我經歷過的學校教育，它還教你兩樣東西：競爭與規矩。競爭在於替未來謀生鋪路，規矩則為了馴化，這是大人主流價值的兩條主軸」。上大學之前，我們得歷經兩次聯考的集體篩選，才能取得教育資源的分配權利。長達6年的中學歲月對每位在台灣受教育的孩子都是苦不堪言。弔詭的是，我當了老師之後才





驚覺，在教育的意識機器底下，辛苦的不只是學生，老師同樣也遭受荼毒。我自己的經驗是17、18歲的高中生，心理、生理都是處在孩子與成人之間，有著Liminal people的味道。這像是Bhabha與Rutherford（1990）在“The Third Space”提到Liminality（臨界、門檻）的狀態。在這個混沌未明的臨界、門檻中，如何給予適時的引導，往往會影響其未來的走向。我覺得這會是高中老師很重要的課題，但在台灣的升學體制中，我們的眼睛似乎只看到成績。因為，成績與未來早已經被一個化約式的等號給連結起來，難以破除。

中學階段是孩子價值、人格轉變的關鍵時期，許多意義因為升學而被扭曲。例如，美國的主流課程潛藏歐洲中心與父權體制的意識型態，教科書僅以附加方式描述白人以外的種族。學校的社會化功能乃是在於幫助學生適應傳統的社會文化或自我認同，透過學校教育習得知識價值和行為態度（劉美慧，2007：193）。然而，在台灣學校傳遞的是以漢人中產階級為主的價值體系。以我自己為例，出身在勞工家庭的孩子，就必須生活在兩個不同的世界。一個是學校所傳遞以中產階級價值觀為標準的世界，一個是自己的原生家庭。我求學的過程就必須穿梭在這兩個世界，並且做出適當的身分轉換，以免搞混自己的身分認同。更甚者，主流課程的價值觀也會對我原生家庭造成貶抑，感覺到自卑比不上人家，默默在這樣的環境成長並不是件快樂的事。年少時我不懂這些，只是覺得不自在、不舒服，不甘臣服於此的我，也造成往後對學校體制不斷地質疑與批判。所以現在我更清楚做為一位老師必須去覺察課程背後的意識型態，以及因差異而產生的權力運作，不然弱勢的學習者永遠無法獲得回應差異的教學與公平的教育機會，因喪失自信而抬不起頭。

我心中的典範就像電影《春風化雨》（Dead Poets Society）裡的高中老師——約翰·凱汀。一個可以和學生一邊在操場踢足球，一邊朗

誦英文詩歌的高中老師。他象徵著我對「老師」這個工作的典型，一方面給予學生知識的啟蒙——帶領學生從不同的角度去看待事物，鼓勵孩子用不同的角度去看世界。<sup>4</sup>一方面可與學生沒有距離的親近——在激烈的球賽競技中一較長短，在流汗的淋漓盡致之後，躺在草原上和學生一起吹風，一起呼吸。只是事與願違，高中畢業之後我進入師範學院就讀成為了小學老師，只能「部分地」達成家人與自己的期待。就當時而言，小學老師並不是一個能完成我介入社會參與的最佳戰鬥位置。它除了提供我一個穩定的工作之外，我實在想不出當小學老師能有什麼驚人之舉。壓根兒，我不想當小學老師，所以師院畢業後，我一直努力進修想擺脫這個角色……。

## 二、師資培育：懷念葉老師

但是，這些的思考的轉折讓我不得不從葉老師（化名）談起……

大四快畢業的時候，我曾參與學校實習運動會的籌辦工作，由於籌劃的時間很長加上繁複的討論，讓我和葉老師互動頗為頻繁。早期葉老師在學校是擔任體育老師與體操教練的工作，但是體育館被火燒毀之後，他就轉而指導桌球校隊。有關葉老師的傳聞很多，學長姐總是說他帶體操隊時經常在體育館練到三更半夜，以嚴格出名。當年花師專在大專運動會的乙組體操項目曾經拿過41面獎牌，差一點就大滿貫的成績。<sup>5</sup>大四修體操課，葉老師最基本的要求即是要我們在司令台上做器械操，他則是坐在操場的另一端喝著伯朗咖啡，嚴厲地說「不行、不行，重來！動作扭扭捏捏，聲音也不夠大，如果全校的小朋友

<sup>4</sup> 電影中學生們把書撕毀，站在自己的桌子上面，來懷念凱汀老師，那一幕雖是電影拍攝的煽情手法，但每每看到這一段總是不免讓人情緒激昂，這和當時我想以激進的手法來改造社會有著相互呼應的熱血。

<sup>5</sup> 我想葉老師如果現在還有在指導體操的話，那麼他應該是花師版《翻滾吧！男孩》的熱血教練。



都在看著你，這樣的表現實在丟人現眼。重來！」在這樣一遍又一遍的「重來」聲中，大家在炙熱的畢業季節裡揮汗如雨的重複著「一、二、三、四、五……六七八」。不過，葉老師另一個讓大家好奇的事，就是他一年四季，不論晴雨都是一身白色的穿著。從我進花師到畢業4年來都是如此，這個疑問始終存留在大家心中，連與他最親近的桌球隊同學也不敢問他。直到畢業後有一回我回學校和學弟妹座談，會後去吃飯的路上，我終於忍不住問了他：「老師，你為何總是一身白色的穿著呢？」那一次的談話中，有許許多多令我難忘的回憶，不過葉老師對於這個問題的回答是：

因為白色的衣服容易髒，而且一有污點就很容易讓人家看出來，所以白色的穿著會讓人格外注意自己的儀容舉止。更甚者，人的行為和人格不就像是白紙一樣不允許有任何的污點。白色衣物的穿著雖然是一件簡單的事，但是一件簡單的事堅持久了，就是一種原則，一種美了。

這樣的回答對我來說是一個很大震撼，我無法瞭解一位老師穿著的背後竟然有著這麼大的思考存在。一直到葉老師50歲退休，從事教學生涯25年來，他跟我說自己從來沒有一天違背過這個原則。在教書愈來愈久之後，我逐漸懂得一個道理：「原來愈是簡單的原則，愈不容易堅持」。葉老師短短的一句話，在我教書的過程中不斷地提醒我，鼓勵我；遇到困惑時，只要回歸到對教育的初心就能找到答案。這是我在接受師資培育過程中，收穫最多也是最難忘的一件事。雖然已經畢業離開學校15個年頭，但是葉老師的身影永遠在我心中駐足。



## 參、初執教鞭：與弱勢相逢

### 一、轉譯弱勢與優勢之間的文化差異

在目前14年的教書生涯中，我一共經歷過小、中、大三種類型的學校。師院畢業後，我分發到蜜月國小（化名），它位在宜蘭縣北邊的小漁村，是個全校只有6班的小學校。學生數大約100個人，家長社經地位低落、單親隔代教養嚴重。雖然外在條件如此，但是在蜜月國小任教卻是影響我最深的時期。在學生人數少、升學壓力小的情形下，只要你對課程有任何的想像都有嘗試的空間。與學生的相處，你不僅是他們的老師，有時也扮演著父兄的角色。當我在閱讀《校園生活》時，我感覺蜜月國小與McLaren所描述的教學情景十分相似（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

有一回主任要我們調查班上有幾位單親及隔代教養的學生時，一位老師居然說：「你乾脆問看看在這裡家庭環境正常的有幾個人較快吧！」雖然如此，蜜月國小與弱勢孩子相處的經驗對我來說反而是一種理解：社會上並不是每一個人有完善的家庭支援系統，學校教育如果缺乏批判與反省的話，很容易淪為階級再製的場所；<sup>6</sup> 倘若使用得宜，學校卻可以是弱勢種子發芽的沃土。Bruner（宋文里譯，2001：17）說：「學校是孩子們家庭之外的落腳處，而假若學校不能幫他這個忙，那麼就會有些被異化的反文化靠過來奪取這個位置」。對於弱勢的孩子，教育是改變階級的助力或阻力，學校老師扮演著重要的角色，任何教育理論要是小看了學校老師如何培育學生這件事的話，那

6 從批判教學論的觀點來看，由於學校沒有提供一種語言和機會，可以讓被壓迫者訴說自己的故事，包含了知覺自己的社會位置和受壓迫的事實，使得學校並沒有成功地教導弱勢學生，而讓他／她們繼續成為社會上的輸家（黃嘉莉，2009：115-116）。



它的基本功能必定不彰。

這樣的想法得從王校長（化名）與華明（化名）說起……

我退伍回到蜜月國小後，學校來了一位新的王校長，他是一位辦學認真、十分清楚老師教學所需，以及學生學習所要的校長。王校長生性浪漫，那年我剛接任訓導組長，暑假期間，午餐停辦，學校又地處偏遠，王校長中午時經常會去附近的7-Eleven買涼麵和啤酒回來，我就和他坐在辦公室外的階梯一邊吃著涼麵，一邊暢飲生啤酒，遠眺對岸的龜山島度過脫離軍旅的第一個酷暑。開學後不久，華明從別的學校轉來，一到班上華明就問我可不可以把剩下的營養午餐帶回家。我覺得好奇，去家訪後才知道，華明一個人獨居，華明的父親因為在村子裡找不到工作去了瑞芳，一星期才回家一次。他煮了一鍋飯放在冰箱，華明放學後就吃白飯配剩下的營養午餐過生活。我問華明一個人在家裡會不會害怕，他說會，晚上有風的從玻璃縫裡吹進來時，他嚇得只好躲在棉被，暗自祈禱趕快天亮可以去上學。

與弱勢的孩子相逢之後，我不說理解，那毋寧是同情，是安慰自己的口號，避免讓自己處在優勢而有罪惡感的贅詞。有時，華明終於盼到他父親回家，但得到的不是關愛的眼神而是一陣的毒打。不久，我發現華明的身上出現了傷痕，我去找他的父親理論，華明的爸爸跟我說，他處罰華明是因為華明有好東西不讓他知道，自己躲在二樓偷吃。詢問之後才知道，學校去海邊淨灘，鎮公所為了感謝孩子們的幫忙發了一份餐盒，華明回家後帶著餐盒一個人去二樓偷偷拿出來吃。華明的父親跟我說，我生他養他，他有好東西自己躲起來吃不讓我知道，你覺得忘恩負義的孩子難道不應該處罰？我啞口無言，難過多過於錯愕，永遠也沒有想到原來在電視新聞才會出現的畫面，竟然發生在我的班上。孩子生長的家庭深受社會環境所影響，這部分是無法掌握但又影響孩子成長的重要環節。與弱勢家庭的孩子遭遇時，小學老



師的角色不只是知識的傳遞者，還得是成長的照顧者。

過一陣子華明又遭到父親的毒打，因為運動會當天學校沒有提供午餐改發餐盒，這次華明回家後又獨自躲在二樓偷吃餐盒而被發現。孩子沒有錯，每天一鍋冷飯，難得有精緻的麵包餐飲，誰忍得住誘惑？爸爸也沒錯，在社會邊緣的環境生存，未來最大的寄託放在孩子身上，看到華明躲起來享用餐盒而非孝順父親，必然是大發雷霆。我覺得事情再這樣發展下去只會更糟，對華明的傷害也更深。我和王校長討論之後，去找華明的爸爸談孩子未來教養的問題。華明的爸爸也跟我們坦承自己年紀大了，找不到工作，連自己的生活都有問題，實在無力教養華明，我們最後決定委請社會處將華明轉介去寄養家庭。拆散華明父子我覺得很殘忍，但這也是當時可以想出最好的方法。在前往社會處的路上，華明一臉驚慌地不斷問我們：「王校長，你要帶我去哪裡？」頓時之間，我覺得天地之大竟然沒有孩子的容身之處，不禁流下淚來。

與華明的相逢不是通報上的案例，而是發生在我班級內的真實故事。從社會處回學校的路上，王校長也十分感慨地跟我說：「如果要評量小學的教育成不成功，其實不只是看孩子現在的學業成績，而是在未來20年後眼前的這些孩子能否成為稱職的父母親，這才是教育工作者應當關注的課題」。王校長對弱勢孩子扶助的姿態也烙印在我的心中。對於華明，有時候我會懷疑我對他的幫忙是不是只從自己的角度出發？傳遞書本上的知識，教他去敏銳階級的壓迫，甚至認識多元文化教育……。可是對他而言，他在意的可能是今天的晚餐在哪裡？我無法預知華明繼續留在自己的原生家庭，或是轉介去寄養家庭比較適合他？我會不會是一位拆散他和親生父親相依為命的老師？這是小學老師遭逢弱勢孩子的一個難題。

我相信，面對弱勢的孩子，教育是一種情境的等待，同時我也不



以為所有的學習，都應該在一次裡完成。情境未到的時候急不得，面對孩子我們常期望立竿見影，事後反觀，才驚覺「急」只是我們內在的無明（凌拂，2008：6-7）。Bruner（宋文里譯，75）說，教育這檔事不只是管理良好的資訊處理技術，甚至也不只是將「學習理論」好好運用到教室，或運用以科目為中心的「成就測驗」結果。教育是一套複雜的尋索，它企圖將一個文化讓其中成員能夠穿戴合身，也讓各成員和他們的想​​法能結合於文化的需要。教書的資歷愈來愈久，遇過的學生愈來愈多之後，我逐漸發現小學老師得有一項專業是，在你和孩子朝夕相處的時間裡，你得慢慢去敏覺出孩子的最近發展區（ZPD），找出你和他 proximal 的精準接點，然後用孩子聽得懂的語言與他溝通，為弱勢孩子架起一塊板子，幫他轉譯弱勢與優勢之間的文化差異，讓他在跨越鴻溝時不會一腳踩空，一再陷入泥濘中無法自拔。

## 二、對弱勢孩子的理解，或誤解？

多元文化教育雖然是以族群、性別、階級為切入點，但它真正關心是因為差異而產生的權力運作現象。差異不只意味多樣而已，差異還包含我群、排拒異己的理由，以及優勢族群鞏固既得利益的基礎。面對弱勢孩子的教學，教師容易因本身攜帶的文化版本不同而加深誤解，我就有過一個這樣的例子。剛任教時，每學期初健康中心都會幫孩子做視力檢查，並將結果通知家長；請家長將視力未達標準的孩子帶去眼科診所做進一步的檢查。有一回，班上的啟華（化名）因視力不良卻仍未在期限內交回檢查表。我催促他去看診，可是，1個月後仍然沒有下文，我問他說：「去診所檢查眼睛，只要一個晚上和掛號費100元，有什麼困難嗎？」我便從身上拿了100元給啟華，請他趕快完成此事。可是，又過了一陣子啟華仍然沒將檢查表繳回。我生氣地打電話給家長，與啟華的母親通過電話後，結果出乎我意料……。原來



啟華是單親家庭，與年邁的外婆住在隔壁，母親在桃園的山上種菜，偶爾回家一次。啟華沒有健保卡，看醫生對他來說不如我們想像地一樣簡單……。

從華明及啟華的身上我更體會到，在教學歷程中，教師往往會帶著中產階級的意識，營造一種自衛的氛圍，而不自覺貶低學生經驗，進而影響學生訴說自己故事的機會（黃嘉莉，2009：116）。宋文里（2000：3）說：

教育的體制是一種界線清晰、藩籬深厚的社會體制，在體制內握有發言權的教育者們常會根據他們的地位而形成一種特有的理論，說是用以理解其中所有的行動者和行動結構，但這樣的理論究竟是有助於理解呢？還是一直在反覆加深誤解？

這提醒我，從事教育工作得要經常跳脫教育框架來看事情才不會陷入窠臼，否則文化的征服往往導致弱勢的孩子喪失其文化自信心。他們會仿效優勢者的價值、標準及目標，且逐漸相信自己內在的劣根性（游美惠，2001：37）。多元文化教育就是要揭露並改變這套系統，希望弱勢族群能獲得回應差異的教學與公平的教育機會，進而達到自我解放與增能的目標。也就是說，不應該不以為疑地依照自我文化的判準來判定他人的固有性質或病症。不然在教學的過程中容易將弱勢孩子的行為給予標籤化、病理化並歸咎給個人，而不是置於社會的脈絡結構來看待，學生的問題永遠是個人的問題，不是集體的問題。這種「心理學化」的現象等同責怪學生個人的特性或其他特性，例如欠缺動機或自我概念低落。這種態度讓人特別覺得恐怖的原因是，教師往往不清楚自己在助長這種惡效上是共犯的事實。教師因此可以免於自我反省，或免於認真批判自己在學校的角色（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：343-344）。因此，面對學校教育運作所造成的社會不公平現



象，教師應坦誠地、批判地面對社會再製的共犯結構，而且教師也應知覺到自身在教學過程中壓迫與複製社會不平等的行為，進而提供學生養成抵抗壓迫的能力。所以，面對弱勢的孩子時，我必須更去覺察自己在主流的課程中所傳達的價值觀或意識型態，避免強者弱化他者，而弱勢族群又是如何在他者化的分類性系統中再次否定自己（劉美慧，2007：61）。簡言之，教師所使用的是巨大的權力，容易因本身所攜帶的文本版本不同而形成偏見，對孩子的行為產生誤解，而形成教育體制的幫凶與共犯結構。因此，教師對自我的反思與批判就更為重要，而敘說自己的故事，就是批判與理解自己的一個開始。

## 肆、校園的結構與生態：多元文化教育讓我看見的事

### 一、站在自由的一方！

6年後，因結婚的關係，我介聘到了宜蘭縣的星星國小（化名）。這是一所22班的中型學校，雖然位於市區內，不過卻是一所社區老舊、人口外流的學校。在星星國小的這一年，我擔任課程研究組組長與兼任五年級的社會課。因為曾在三峽教師研習會研習過兩個星期的九年一貫課程，以及在國立台北師範學院課程所修課的經驗，所以我對課程改革並不陌生，倒是要建立起教師與行政之間的信任關係才是最為棘手的問題。由於是剛調入的關係，我並沒有捲入學校先前的各種紛爭。不過因為職務的關係，我必須負責編寫學校的特色課程，所以我嘗試著扮演行政和教學之間的橋樑，讓老師「願意」動起來。因為我相信任何的課程改革如果沒有老師「有意願」的加入，那麼失敗是可預期的。如Bruner（宋文里譯，2001：136-137）說：



任何一種教育改革，都不能不以成人積極而誠實的參與為基礎——也就是說，要有心甘情願且準備十足的老師，來給予和分享，來安慰和支持。……而在教育的努力之中，主要的工作之一，就是要把教師帶進教育的論辯，帶進變遷的化成，因為教師就是變革的終極行事者。

在推動編寫課程的過程中，我有一個小小的心願是：「希望在這一波的課程改革中，教師的聲音可以被聽見，即使是一向沈默的小學老師在和課程改革的浪潮遭遇時，不至於載浮載沈而是能夠御浪而行」。然而，在經過了幾個月的試煉之後，我逐漸瞭解到在課程改革的脈絡裡，老師們雖然不理解、不諒解，倒還能嘗試性的去做些新東西。只是，行政與教師間，以及教師彼此之間皆存在著極為嚴重的對立與不信任感。學校積累已久的衝突一觸即發，掩蓋過教師對課程的能見與想像。我雖然兼行政職，卻為老師說話，這樣矛盾的立場，總會讓人不斷去揣測我到底是哪一邊的人馬？<sup>7</sup> 例如，舉辦全校性活動時<sup>8</sup>，不論是級任課或科任課，照顧學生的都是導師；活動結束後，導師又緊接著得上一堂課。學生此時大多已疲憊不堪，老師也上得有氣無力。我在校務會議提議，舉辦全校性活動時，如果該班是科任課，行政人員或科任老師得去班級照顧學生，讓導師可以喘息一下或批改作業，不能因為學校有活動而犧牲掉導師的權益也影響授課品質。這樣的改變引來行政人員及科任教師的撻伐，但導師卻認為我說出他們多年的心聲。

另外一次是有關打掃工作的分配問題，高年級的導師因為學生年

**7** 最主要的原因除上述Bruner所引述的之外，我的想法是，學生是學校學習的主體，而與學生互動的是在第一線教學的老師，理應是行政去支援老師教學。然而在真實的場域中，往往是教學配合行政，行政符應考評。

**8** 如期初的始業式、聖誕音樂會預演、運動會預演、畢業典禮預演……等。



紀較大，所以負責的外掃區域也變多。高年級導師時常顧此失彼，去看這一邊的學生打掃，那一邊的學生在打鬧。所以我提議學校的整潔環境是每一位師生的工作，指導學生理應平均分配給每一位老師，而不是由高年級老師一肩扛起。但是只要變動到原有的利益，馬上就動輒得咎。被問煩了「你是哪一邊的人馬？」的問題之後，我總是說：「我是星星國小的人馬！」有利益分配或權力衝突時，一旦你為某一方說話時，另一派就會認定你是非我族類；相反地，當你為這一派捍衛權利的時候，另一方也對你無情地批評。這不禁讓禁想起宋文里（1995：7）所說的：「當你向左向右都碰到霸權主義時，你必須拋棄方向感而像Freire那樣說：『你只是站在自由的一方，而不是站在自由的對方』。就這樣，我們才能被拋回到不問方位只問現實問題性質的當下處境中」。所以在星星國小我體悟出，小學老師的情緒勞動有時不只來自於學生及家長，很多時候它是出自於你的工作夥伴。

## 二、利益共構的偽善

有一回運動會預演結束後，我受不了學務主任毫無準備的做事態度，一會兒要學生在東側集合，一下子又把要表演的學生叫到西邊去準備。學生們無所適從，連老師們也氣得跳腳，沒有章法的跑龍套讓整個運動會預演像是一盤散沙。在檢討會上我起身痛斥「這大概是我有史以來見過最差勁的運動會，之所以亂並不是學生和老師表現不好，而是負責的行政人員沒有盡到該有的責任」。學務主任不滿我的指責，在檢討會上說：「那請經驗豐富的陳老師你說說看到哪裡做不好啊？」我說光開始集合的時候，老師和學生連自己班級的休息區在哪裡都不曉得，當然會亂！至少在預演前可以用三角錐標示各班的休息區，而不是事前沒有規劃，現場兵荒馬亂又對學生及老師亂發脾氣。學務主任氣得滿臉通紅卻又說不出話來；資深老師私底下跑來



跟我道謝，說我幫大家講出積怒已久的心聲。可是我心想，我是個剛介聘進來的老師，看到難以忍受的事情，單純說出我的看法而已。你們在學校裡都比我資深，經驗也比我豐富，為什麼遭受到不合理的事情卻又莫不吭聲呢？

隨著在星星國小的時間愈來愈久，我才知道事有蹊蹺。那年除了我是現職老師介聘外，隔年即將要面臨超額的星星國小，卻又聘了兩位新老師。兩位新進教師，一位林老師（化名）是畢業校友，回到母校實習後，「順理成章」考上星星國小的正式教職。另外一位是患有躁鬱症的潘老師（化名），因為姊姊認識星星國小家長會的副會長，在教師甄試中「運作成功」進入本校。此外，學務主任的女兒也要到學校徵聘代課教師，這一層層錯綜複雜的關係，讓資深老師與學務主任之間有著既合作又對立的矛盾。因為利益交換的共構關係，所以當籌辦運動會的學務主任在沒有作為卻亂罵人的情況下，資深老師也只能悶不吭聲的把怨氣往肚裡吞。

### 三、陣戰地的抵抗策略

潘老師的教學終究是紙包不住火，開學不久就常接到家長投訴的電話。有一回我要去上課時，發現潘老師班上的小朋友仍在教室外追逐，我便進去她的教室幫忙維持秩序。尷尬的是，我安頓好學生要離開的時候，竟發現潘老師蹲坐在教室的牆角不知所措。學期末家長們按捺不住，集體要求學校處理潘老師的事。校長決定讓潘老師舉行教學觀摩來向家長說明自己的教學能力，只是誰沒想到第一場的教學觀摩剛開始，潘老師就楞在教室的講台整整40分鐘一句話也沒講。這些舉動讓我認為潘老師已不適合在擔任教職，我便要求學校召開教評會來討論她的去留問題，萬萬沒想這就碰觸到了學校的地雷。資深老師們在教評會上說潘老師是新手，第一次教學觀摩難免會緊張又有攝影



機在場，表現不佳是人之常情，不能一次定生死。我無法接受這樣的論調，我說潘老師是經過層層關卡考進學校的合格教師，又接受了4年的師資養成，這樣的表現豈止是失常可言？若大家一味地袒護潘老師摸著良心說黑話，那學生的學習權益在哪裡？我大聲疾呼猶如狗吠火車，最後委員們決議兩個星期後要潘老師再實施一次教學觀摩，看其表現再做決定。沒想到這卻是災難的開始，沒有人針對潘老師的教學做出討論，有的卻是放話說我和教務主任是校長要排擠潘老師的打手。我一笑置之地向他們回應說：「如果是的話，那我會是殺手，讓你們一槍斃命，不只是打手，讓大家還有苟延殘喘的機會」。只是我內心飽受煎熬，那時候我自己的小孩剛出初生不久，當了父親之後的我更親身經歷地理解到一個生命孕育過程的艱辛與偉大。我常想每個孩子都是父母的心肝寶貝，從小拉拔到這麼大，花了多少的心血。父母把孩子們送給學校，信任我們的專業，期盼孩子們受到是教育的啟蒙。如果讓他們知道教育背後的實情，那身為教育工作者的我們將情何以堪？

1個月後的教評會，潘老師最後以8：5的結果留任。表決之前，我要求主席記名投票，讓大家為自己的主張負責，並把我們的發言錄音。我說：「現場的老師有許多人都有宗教的信仰，然而複製輪迴不就是從教育開始嗎？如果我們稍微熟讀一下教育心理學，我有十足的自信可以根據當代的教育理論來說明一位孩子在學校所受到的教育對他的未來會有多大的影響！我們說教育工作是良心的工作，具有反身思考的價值，那我們就直指內心地去反問當初潘老師是如何進到學校的。學校應該以學生為主體，以學生的權利為最大的考量。我沒有宗教信仰，但我願意相信會有輪迴這件事。複製的因，就從潘老師課堂的教學開始，而果呢？不就反映在學生的偏差行為及低落的學習成就上」。儘管我的說詞掀起了滔天巨浪，但老師們卻一如往昔投下信任



票，我沒有憤怒只是難過當場辭去教評委員一職。結果出爐後，潘老師因為躁鬱症發作，連續無預警的請了三天假，學校的人事主任竟說我們是要逼死她，最好多積點陰德，得饒人處且饒人。聽到這些話，我實在氣不過當面跟他說：「要逼死她的是當初用齷齪手法聘她進來的人，明知她無法勝任教學工作，卻硬要她做這份差事，把她和學校搞成這樣。我願意把我所參與和潘老師有關的會議紀錄、書面資料及錄音帶等證物和你一起去城隍爺面前對天賭誓，我憑良心做事沒有一絲一毫愧對星星國小。你敢不敢？」人事主任的臉當場綠了一半。語畢，我沒有絲毫的痛快之感，有的卻是萬念俱灰的身心俱疲。內中迴盪著：「你們這些教育裡的偽善，果真是披著羊皮的狼！」<sup>9</sup>

在星星國小雖然只有短短1年的時間，我卻實際體會到為什麼學校需要多元文化教育。

對於身處在結構中的人而言，要能省思制度中那些被大眾視為理所當然的事，著實需要不斷的刺激和檢視，很多事情背後隱藏著一種看不見、摸不著的權力運作，結構中的制度和權力往往很難鬆動，因為既得利益者不想改變結構，甚至想辦法維持狀。（劉美慧、洪佳慧，2009：24）

不過，行動需要勇氣與智慧，當時我有挑戰結構的熱情與勇氣，但缺乏了處事的智慧，我沒看見潘老師的教學其實是被學校結構化後問題的再現。經由這次的事件，我發現在校園裡要改變權力的結構，促使教育系統質變不見得是要衝撞體制，揭露結構的意識型態及價值觀也有可能形成類似「陣地戰」<sup>10</sup>（war of position）的策略。

**9** 我離開星星國小2年後，潘老師被超額到鄰近學校，最後仍因教學品質和家長的期待有所落差而離職。

**10** 陣地戰是一種長時間、持久性、曲折對抗的策略。它是Gramsci用以思考西方社會如何步入社會主義的基礎。在他看來，在這種霸權結構下，革命成功只能採用「陣地戰」形式（陳伯璋、張盈堃，2006：16）。



## 伍、回到教室實踐多元文化教育

### 一、回到教學現場省視自己

1年後，因為減班的關係，我自願被超額到月光國小。月光國小是典型的明星學校，有百年的歷史，學生有一半以上是越區就讀的。各項社團、藝文比賽、體育競賽在宜蘭縣甚至全國都是箇中翹楚。來到月光國小之後，我才覺得自己真正進入了以教學為主的教室現場。一方面是無需再負擔教學以外的行政工作，另一方面是當了父親之後，我會去思考自己的孩子要接受怎樣的學校教育，而我如何和她們一起度過童年。在這之前我都是在教別人的小孩，有了孩子後，我從一位教學的生產者轉變成一位教學的消費者。這裡的故事可以從李先生（化名）的談起……。

兼任行政職的最後1年，我接到了一位已經65歲校友的來信。目的是要找他小學五、六年級的導師：

我是本校第六屆（民國46年）畢業的學生，離校至今已50多年了。我五、六年級的班導師是林○○（六甲），自然科專任老師是林○○老師，他也是我弟弟的班導師。我四年級的班導師游○○老師，他們健在否？我很想念他們，是否可以代為聯絡上？我很想找機會再見見他們。

當時我感覺離教學工作愈來愈遠，想要回任導師卻又貪圖行政職的輕鬆。但是接到這封信之後，給了我勇氣去質問自己當老師的初心。行政職看似輕鬆，可是公文如流水，一件辦過一件沒有情感，自己愈來愈像沒有靈魂的辦事員。這不是我想要的，我清楚自己想和信中的林老師一樣讓人懷念。如果一位學生在遲暮之年，還惦記著你的身影與你說過的話，我會覺得不虛此生。



Oe Kenzaburo與Oe Yukari（陳保朱譯，2002：18）在《為什麼孩子要上學》，引了夏目漱石在《心》的兩句話也深深打動了我：「請好好記住，我是用這種風格活著」、「當我的鼓動停止時，如果有一個新的生命在你的胸中停駐，我就很滿足了」。這是在《心》一書中，一位被叫做「老師」的人，對年輕人所講的一段話。這兩句話在我心中繚繞，一直響著我對教師工作的想像。這如同「現象－詮釋學」派典對潛在課程的解釋。

學生在學校或班級的「生活世界」中，不斷與教師或同儕團體產生存在經驗的「對話」，而使其對教育環境主動產生意義與價值的解析，並進而擴展其存在經驗。這種經驗是在非限定和創造性的情況中開展，不是事先安排好的「有意的學習」。（陳伯璋，1992：8）

溢出教學安排之外的生活風格、處事態度、價值信仰……，這些隱性（hidden）的意識型態會夾雜在正式的課程，隨著老師與學生日復一日的教學互動、對話進而產生影響。我相信，當一個人的死亡，能夠在另一個人心裡縈繞，那是一個人體念生命意義的開始。這不是理論，也不是知識，而是最容易留在記憶的成長經驗。我以為做為一位小學老師能留給學生的，不是浩瀚博學的知識，而是潛移默化的身影。就如同我懷念葉老師一樣，他的風格在多年之後，讓我去省視自己教育的初心，並做出回到教室去實踐的決定。

## 二、對話式的師生關係

在實際的教學現場中，我不怕喜歡調皮搗蛋，敢跟我開玩笑的學生。如果在教室裡還有這些「互動」的話，至少證明「敢搗蛋」學生的心還在教室裡，愛跟我開玩笑的舉止，反而讓我知道我並沒有把他們教笨。這樣的體悟與Freire批判囤積式教育時，所提出提問式教育相似：



在提問式的教學中，教師與學生的角色發生了轉變，教師不僅是教師，在教學過程中，他同時也變成了學生；學生不僅是學生，在教學的過程中，他同時也變成了老師。提問式的教育之所以會帶來這種師生關係或角色上的改變，主要原因有二。第一，提問式教育打破了囤積式教育上下模式特性，強調對話與溝通的重要，這使得原先傳統教育中所謂「學生的老師」與「教師的學生」不復存在，取而代之的是兩個新的名詞：「同時身為學生的老師」與「同時身為老師的學生」。（方永泉譯，2003：62）

師生關係的轉變，學生不見得察覺的出來，甚至只是我自己教學過程中的感受。海德格說：「最好的老師常常讓學生覺得沒有學到什麼，而實際上老師是在不知不覺中教會他的學生很多東西」（楊茂秀，2006：189）。嚴格說來，在教學過程中，唯有讓這樣的師生關係產生出來，自己也才是個意義的收穫者。因為在這樣的關係裡，老師與學生是交互移情，而非昭告諭命，或說是互為主體<sup>11</sup>。從學生的角度出發來理解學生，與學生的生活經驗進行對話，才能拉近「理想課程」與「經驗課程」的距離，否則單純的宣稱「學生是教育的主體」依舊只是華麗的修辭，肯定無法為教育改革帶來進一步的實踐。我與學生互動的實踐意涵並非憑空想像所形成，而是自己對生活體驗的積累所衍生，並經過一次又一次韻律性的重複所致。如同Freire（方永泉譯，2003：63）所說：「沒有人可以完全去教另一個人，也沒有人是可以完全自己教自己的，人們是彼此教導的」。倘若老師只是單純的做為一個知識的囤積者，這樣的師生關係遲早會疲乏斷裂。所以我有個感想，教學是一種藝術，這種藝術的最高境界，是教學的人知道自己如

<sup>11</sup> 為主體的師生關係，實際上我覺得那只是一種「心態」而已，當我把學生視為是和我一起學習的人，而非「學生」時，許多情境也跟著會有變化。

何將不會的學生教到會，而學生學會後又能回頭來將老師教會；學生學會的，不只是學習，也學會教學（楊茂秀，2006：254）。如此的師生關係才是我傾心的。

### 三、把套裝知識與經驗知識扣連

2004年的秋天，一回偶然的機會裡我參加了一場單車自助旅行的研習課程。主講人是Vicky跟Pinky，她們兩位女生從1998年7月到2001年11月歷時922天，騎著單車，雙腳踩踏過32個國家，遍訪五大洲，完成了單車環球的夢想，深深地印證了古人所云「行萬里路勝讀萬卷書」的道理。教室裡的學習，除了教科書上的套裝知識外，我更在意的是如何讓孩子將課程連結到他們的生活知識。雖然套裝知識受到許多的批評，但它有個很大的作用在於——它是可以成為提供學生瞭解自己經驗知識的「工具」。但工具能否成為利器，端賴老師以何種的教學假定來運用套裝知識——可以弄得枯燥呆板，反覆背誦教條訓令；但也可以讓它成為觀看個人如何嵌入在歷史／社會的結構中，更進一步來探索自我。課堂上我跟學生講述她們兩位女生的故事時，自己也深受感動。就如Coelho（周惠玲譯，2004：29）在《牧羊少年奇幻之旅》所說：「沒有一顆心會因為追求夢想而受傷，當你真心想要某樣東西時，整個宇宙都會聯合起來幫助你完成」。2005年暑假，我和同事嘉偉決定花5天的時間，暫時遠離校園的生活，從花蓮以單車自助方式到台東旅行。這是一種全新的嘗試，出發前我們沒有太多的計畫，不過我會去想像這旅程中應該會有一些驚喜。就如大學時王浩威醫生告訴我的：

我們不只要讀經書，還要一起去辨識鳥獸草木；不只是尋找自己的認同，還要用血肉身軀去撞擊且質問一切附加在身上的身分和歸屬。真正思考的獨立是要重新思辯的，特別是擺



脫以往知識的既有地圖，重新與整個土地對話，然後在對話中尋找新的經緯和座標。

在山巒綿延的縱谷裡，我和嘉偉大多是「日出而騎，日落而停」，有很多的時間可以發呆、沉思，與自己對話。選擇單車做為旅行的交通工具，是因為它可以讓我們更親近自然、深入人群，和當地人用相同的頻率生活；另一方面，這種古典的方式能拋開較多的物質享受和對文明的依賴，讓自己的心更無罣礙。生活更簡單，心靈反而更自由。在旅行中的雜記中我寫下，「遠山含笑」大概就是這種感覺了吧！遠離塵囂與工作完全隔絕才会有沉靜之感，才能醞釀再回教室的活力。開學後我和嘉偉將所有單車旅行的資料和歷程整理成電子檔，利用綜合活動的時間，用對談的方式和孩子分享這一路上的所見所聞。我告訴孩子：「如果你還沒有機會去旅行，至少你可以藉由老師的眼睛去看世界」。拿著套裝知識的鑰匙撬開更為寬廣的經驗知識，在課堂中活生生地呈現，是我往後在教學中不斷努力的嘗試。

#### 四、從激進到基進

年少時對社會體制的激進，隨著多重的身分經歷，現在基進（radical）所指涉與權威體系不同立場與社會位置的概念反倒適合我（傅大為，1990：3-5）。如Giroux所言：「任何一種實踐，只要能夠有意地企圖影響意義的生產過程者，便都是一種教育實踐」（宋文里，1995：8）。所以從激進到基進的過程中，我逐漸相信，實踐不分大小，它可以是具體行動的彰顯，也可能是幽微內在世界的改變，從校園文化的探究以至參與公共活動，都值得肯定（劉美慧、洪佳慧，2009：7）。也因為如此，當我拿到碩士學位時，同學們有機會轉換跑道前往高中任教，我卻回到小學的教育現場實踐我自己對教育的想像。有一回我和老師在e-mail中提到：



我終於可以實現年少時的夢想了，因為在這裡無需經由衝突就可以從事我所嚮往的社會運動。如果我們願意用心放長遠去看，把每一位學生帶好這便是最基礎的國民教育。這樣的工作何嘗不是比從事社會運動需要更多的熱情與心力呢？原來我年少時的夢想，如今就遠在天邊近在眼前。

回想自己一路走來到博士班的訓練，無非就是要成為一位稱職的小學老師。而我的戰場就是在教室裡與學生的陪伴與關懷。這就呼應了bell hooks (1994) 說的：「教室是學術界中最具有解放性意義的空間，教學是一種對抗並超越邊界的行動，也是一種實踐自由的運動」。所以我相信，即使當外面世界一片灰暗時，教室還是可以有一盞燈光來維繫這真實的最後一道屏障，讓我們不至於被黑暗所吞噬。現在小學老師對我而言已經不只是一份餬口的工作，而是我尋求生命意義與實踐社會理想的中介位置。如Rogers (宋文里譯，1990：139) 所說：「我現在有辦法根據新的處境來看待證據，看出如其所是，而不是把事物先行扭曲，以便符合自己一向秉持的觀念造型」。回到未竟的博士班課業，我要做的就是將這樣的經歷寫出來，這是我以小學老師為職志的故事，也是對小學教師生活世界的關懷及校園文化的探究。





## 參考文獻

- 方永泉（譯）（2003）。P. Freire著。受壓迫者教育學。台北市：巨流。
- 宋文里（譯）（1990）。C. R. Rogers著。成為一個人：一個治療者對心理治療的觀點。台北市：桂冠。
- 宋文里（1995）。「批判教育學」的問題陳顯。通識教育季刊，2（4），1-15。
- 宋文里（2000）。再現青少年。論文發表於4月15日「青少年人格建構研討會」。台北市：台灣師範大學。
- 宋文里（譯）（2001）。J. Bruner著。教育的文化。台北市：遠流。
- 宋文里（2002）。敘事與意識：另一個對話的位置。應用心理研究，16，157-185。
- 周惠玲（譯）（2004）。P. Coelho著。牧羊少年奇幻之旅。台北市：時報文化。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立台北師範學院國民教育研究所課程與教學組博士論文，未出版，台北市。
- 洪蘭（2004）。孩子本來就是獨特的。載於蕭德蘭（譯），M. Levine著。心智地圖（頁1-5）。台北市：天下文化。
- 凌拂（2008）。山童歲月。台北市：天下文化。
- 陳伯璋（1992）。潛在課程研究。台北市：五南。
- 陳伯璋、張盈堃（2006）。解放的場所與實踐：批判教育學的理論回顧與台灣現況的關懷。載於周平、蔡宏政（主編），台灣教育問題的批判與反省（頁1-26）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。
- 陳保朱（譯）（2002）。Oe Kenzaburo & Oe Yukari著。為什麼孩子要上學。台北市：時報文化。
- 傅大為（1990）。基進筆記。台北市：桂冠。



- 游美惠（2001）多元文化教育的理論基礎。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠（主編），*多元文化教育*（頁33-56）。台北市：空大。
- 黃武雄（2003）。*學校在窗外*。台北市：左岸文化。
- 黃嘉莉（2009）。校園生活：批判教育學導論。載於劉美慧（主編），*多元文化教育名著導讀*（頁99-121）。台北市：學富。
- 楊茂秀（2006）。*好老師是自己找的*。台北市：遠流。
- 劉美慧（2007）。欣賞文化差異與追求社會正義——重新理解多元文化教育。*當代教育研究季刊*，15（2），187-203。
- 劉美慧（2009）。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧（主編），*多元文化教育名著導讀*（頁51-75）。台北市：學富。
- 劉美慧、洪佳慧（2009）。當師培生遇到多元文化教育：準教師的多元文化意識與教學實踐。*教育研究與發展期刊*，5（1），1-34。
- 蔡敏玲、余曉雯（譯）（2003）。D. J. Clandinin & F. M. Connelly著。*敘說探究：質性研究中的經驗與故事*。台北市：心理。
- 蕭昭君、陳巨擘（譯）（2003）。P. McLaren著。*校園生活：批判教育學導論*。台北市：巨流。
- 錢清泓（2005）。師生互動情緒／議題的重讀與改寫：一群國小教師網路書寫教學日誌之研究。國立台北師範學院國民教育研究所課程與教學組博士論文，未出版，台北市。
- Bhabha, H., & Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). London: Lawrence & Wishart.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- Kanpol, B. (1999). *Critical pedagogy: An introduction* (2nd ed.). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.



