

## 真知，才能相助

顧瑜君、廖千惠、石佳儀

東華大學自資系教授、東華大學自資系博士後研究員、台北大學社工所研究生

### 摘要

本文以行動研究方式進行，研究者-「我」在一個非學校型態場域（類似社區兒童青少年中心的地方），以參與觀察的方式進行探究：如何理解與幫助弱勢學習者。本文以 Maxine Greene (2005) 的「教師即陌生人」的概念為基礎，以微觀的角度解析教育工作者專業發展的可能性。

2008 年夏天我開始「駐紮」<sup>1</sup>在跟我合作了 13 年的社區裡，將一個面臨拆除、殘破不堪，但確有歷史價值的老房子裡，以「閒置空間再利用」的方式改變為社區弱勢/貧窮孩子們假日的去處-五味屋。作為教育工作者，我與工作伙伴/團隊（博士後研究員、研究生，後稱「團隊」）們並沒有「企圖要改變弱勢/貧窮孩子們」，只有一個簡單的想法-「向孩子學習」，讓孩子做我們的老師—理解弱勢孩子們所處的貧窮與教育剝奪真實處境。因為我與團隊被孩子們感動與改變，他們開啟我們心靈的眼睛與耳朵，看懂與聽見他們的生命需要。

我們所做的與「教師即陌生人」的概念不謀而合。我們所發展出「看見」的能力，使我們產生原本沒有的力量，也造就我們陪伴弱勢者的深度與價值。我們把兩年多現場的經驗紀錄、轉化，以 Greene 理論為媒介，解析、評述「陌生人」如何在教育的現場，成為可能的教師專業發展形式。在兩年多的近身陪伴與理解後，我們深刻的理解到「真知，才能相助」--原來那些被我們以為是「受助者」的對象，其實是我們的老師，大人們必須從孩子們身上學習，真正的瞭解、知道他們，才能相互的幫助。

關鍵字: 教師專業發展、貧窮與教育剝奪、行動研究、學習社群

---

<sup>1</sup>每個週末兩天都要去店裡跟孩子們在一起。

操作型定義，實際上對現場討生存的我們，作用不大。一定要找出原則、判準嗎？還是可以容許模糊？我自己的經驗是，最常的時候是--在「當下」與「脈絡」的交雜混亂中，擷取那份心底的暫時性平衡。--自己必須過得去勒，誰有辦法違背自己的當下呢。該怎麼抉擇、判斷？該怎麼做才對？我是：迎接衝動與直覺，容許擺盪與躊躇。然後，接受後悔與無奈，承受錯誤與挫折。多數時候是跌跌撞撞的蹣跚、有時還蠻狼狽不堪的呢！但總是要，拍拍身上的灰塵，眯著眼睛找尋步伐踏得出去的方向。每一次拍散的灰塵時，迷濛相同，卻不相似，因為若我還能繼續走下去，那麼就表示我與原來的我不太一樣了吧，不然我應該會放棄，停止或離開。（夢想的試金石:79-KU-1000409）

## 壹、 前言-鄉村社區閒置空間裏的另類教育

2008年起，我開始「駐紮」<sup>2</sup>在與我合作了13年的社區裡，將一個面臨拆除、殘破不堪，但確有歷史價值的老房子，以「閒置空間再利用」的方式改變為社區弱勢/貧窮孩子們假日的去處-五味屋。五味屋從一個社區廢棄的房舍開始運作，將一個發霉、敗壞的空間，經過參與式設計，脫胎換骨為一個素樸的社區公益二手商店，並確認了重要的核心價值：這是一家孩子們經營的店，做為社區孩子參與社區工作的基地。本文即是從這兩年陪伴社區弱勢孩子的過程，生發出的學習和體悟。

### 一、關於五味屋

「五味屋 - 囡仔們ㄟ店」由花蓮縣壽豐鄉牛犁社區交流協會設置，東華大學的師生為主要規劃和經營者。我們利用豐田火車站前這座風鼓斗式建築的閒置空間，以社區公益二手商店方式經營，作為鄰近村落兒童青少年的社區活動場所。我們將一棟原本殘破不堪、嚴重漏水、白蟻侵蝕的日治時代老舊房舍，重整為古色古香孩子們願意來學習、成長的好所在。

2008年8/31開幕至今，五味屋的初衷不變，希望給社區孩子們一個「真實的多元學習場域」。週末，孩子們帶著功課到店裡一邊做功課、一邊做生意。在這裡，要學會鄉下孩子應該有的五種味道：天真、勤儉、感心、親切與好用；要熟悉鄉村交易的本質--利中有情、情中有利。藉由真實生活參與，培養孩子們的興趣--自行開發選擇，學著玩、學著喜歡。

這裡沒有具體或系統化的計畫，眼前的需要，就是這裡的所有學習。沒錢買展示架，就找舊紙箱，發揮創意做成各式各樣的展示架子；颱風來了要防颱，學習找漏洞、補缺口；東西賣完了、架子空了，學習募集物資、告訴別人自己的需要；客人來了問東問西、殺價討便宜，學習應對進退、言語得宜。

孩子們在五味屋工作換得工作點數，可在店內以點數換取生活所需、也用累積的點數與穩定的表現，贏得到外面參加活動、拓展視野的機會，「靠自己努力獲得」是五味屋孩子簡單又驕傲的工作原則。

五味屋做為社區裡的兒童青少年場所，整體運作承繼農鄉村價值脈絡，以社區為本，嘗試跳脫機構化運作的思維，開創承載鄉村價值的兒少社區照顧模式。兩年的時間，五味屋團隊從孩子們身上所獲得的，遠超過我們對他們的付出，這群偏鄉弱勢的孩子，從世俗的眼光觀看，他們是：學業成績不理想、人際關係待調整、行為常規需加強、衛生習慣應改善...很多很多的「不足」；但五味屋團隊，卻從長期且近距離跟孩子們在店裡一起生活、工作的過程中，意外的從這群孩子身上獲得學習與感動，讓我們不得不更謹慎的去思考：什麼樣的幫

---

<sup>2</sup>每個週末兩天都要去店裡跟孩子們在一起。

助對這群孩子才是需要的。讓他們「更正常」嗎？什麼是「正常」？我們憑什麼要求他們改變？

## 二、從過程中，省思助人者「慈愛的壓迫」

台灣的弱勢家庭與孩子日益增加中，但他們沈默的聲音、生命與淚水、痛楚與希望是多數人陌生的，很多人想幫助弱勢者，但我們真的認識這些需要幫助的孩子嗎？

我們從過去陪伴弱勢孩子與家庭的經驗中，體認到孩子的挫敗主要來自孩子們身邊的大人：師長、社工員、輔導員、志工。這些人帶著**慈悲與愛心**，想「幫助」弱勢者，但是很多的「幫助」卻成為孩子們及其家人難以言語的「壓迫」。

我們戲稱這種幫助是「慈愛的壓迫」，「助人者」出於為受服務者好的初衷，給予協助，但助人者對眼睛所看到的景象卻難以接受。他們不一定將難以接受掛在嘴上，但他們心理是這樣想的：「這種父母，簡直就是垃圾…他們生了一大堆孩子，還不是為了錢、為了領救濟金。」「有錢喝酒、沒錢給孩子營養午餐」「聯絡簿不簽名、功課不看」「懶惰、會生不會養」「不能這樣下去了！」「在這樣孩子要被安置了」孩子們面對這些助人者的慈悲與愛心，被扯進了羞辱、恐懼、無助的世界。

這些以「為你們好」而出發的互動，影響著弱勢孩子們的同儕，同儕們承繼著大人心中深層的偏見、刻板印象、價值觀，成為弱勢孩子們生活中持續的排斥者而不自知。當孩子們捏起鼻子面對一個家中沒有熱水洗澡的同儕、推開衣服髒兮兮的同學、拒絕瘦小、因怯懦動作緩慢的孩子參與遊戲時，大人即使看到這些現象、也無法處理。弱勢孩子們成長的歷程猶如在槍林彈雨中討生存。

一般人對弱勢孩子除了同情，更多的是脫離其生存脈絡，對其家庭及行為進行議論。我們習慣了中產階級的價值觀，並以這樣單一的觀點去看待與陳述。但是單一故事觀點需要被打破，讓更多元和弱勢的聲音發出來、被聽見、流傳，如此才可能突破現有論述的限制。我們相信孩子們的話語，會改變幫助者對他們的「幫助」，找到真正能幫助孩子的方法。

五味屋不同於學校場域，它是一個社區裏真實開放的空間，在這裏孩子們沒有課業與升學帶來的箝制，大人們可以有更多轉換視角、觀看思索如何陪伴的可能。看到孩子們逾越常規時，我們嘗試去理解孩子們的生命處境，接納他們的憤怒與焦躁，同理他們失能父母的無力，不責難父母，我們要做的，不是改變他們，是把陪伴當作鉗子，剪開監禁孩子們的鐵網，讓孩子們在有真誠而踏實支持的狀態下重返自由（不是放逐或狂野），從中尋找有尊嚴生存的價值為何，跟孩子們一起走柵欄外的路，一條人煙或許稀少，但卻是真實屬於他們自己的路。

## 貳、真知起於與孩子遭逢的美好瞬間

「走入孩子的生命，留下有價值的印記」是我們深層的企圖和使命。在五味屋陪伴二、三十名社區孩子的歷程，因為孩子們的生命處境形塑出各種生存策略，孩子們的行為有多元殊異的展現。而我們渴望在與孩子相處的浮光片影中，觸及孩子珍貴的質地，一種靈魂深處的看見，有時只是在一瞬間，那一瞬間驚鴻一撇的美好，它帶來的震懾或心領神會，就足以激動陌名的牽引著我們去相信、去付出，堅持走向未知的挑戰。渴望著再一次在互動中，更深一點、更穩定一些去經驗到孩子那份隱藏的、鮮為人知的，如同烏雲中展露天光的美好。

比如五味屋不穩定出現的孩子-阿海，他在學校或課輔班上，因為頑皮搗蛋、不服常規，被老師視為管不動也不願再花心思去理解的學生；哥哥也是社區居民講到就頭痛的青少年，但這些大人眼中的「做壞事」，卻是生長在鄉村要自己找樂子打發無聊的阿海，心中的英雄

事蹟。阿海好動、敏感、機靈，聚眾時就容易展現出叛逆且具有領導才能的一面；他在社區同儕裏，逐漸發展出他的「湊錢事業」來，時不時就會看見某個小孩成為他的黨羽，聯手小小的戲弄其他孩子，他對兄弟的「義氣」是善變不成熟也免不了私心算計的，但卻也是真心的。認識阿海以來，他的確有很多值得商榷的行為模式，但在五味屋志工姐姐的眼裏，比起矯正、規勸他更重要的印記，卻是一件旁人眼中微不足道的小插曲，

今天，我找阿海來懇談，因為實在受不了這一大一小最近彆扭的模樣，為什麼為了一點點莫名其妙的誤會，就偏執的感到受傷而翻臉呢？這兩個人明明在意對方，卻因為找不到方法、拉不下臉，而以一種絕決的方式僵持著。…就在一瞬間，原來張牙舞爪講述著對方不是的阿海，突然被我握住了雙手，他的表情從錯愕到腴腆，迴避又忍不住的看著我的眼，在我那一滴淚水陌生的即將湧出的片刻，觸電一樣彷彿接應到我心中的著急和渴望，有一種真誠和暖意在我們之間流過，我看見那個深處的他、表面強硬其實心軟的他，純真、願意給予的他（也許，他也看見了當下深處的我吧！）。原本有些彆扭的阿海，在眼神看定的那一瞬間，翻轉了我和他之間大人-小孩的角色，明快的應許、承諾，靈活的接應了我拋出的球，並且在那個下午，承接了我對他的期許，為了我們模糊不明的約定，主動的向對方釋出善意，成為那個做球「給大人機會」的人，不只讓我放寬心、也開了眼界。（990127-CQ）

在五味屋的尋常生活中，陪伴孩子做社區實務工作的時候，只要不欺瞞自己真實的感覺，會發覺有時大人反而是得益者，那些我們曾以為需要幫助、等待被救贖的弱勢孩子，反而是我們人生的貴人，是他們讓我們的居心與企圖，在躊躇徬徨、進退拿捏之間，輕輕緩緩的得到某種救贖和釋放。

因為這個美好瞬間的心領神會，我們模糊的知道怎麼看待阿海，願意試著接應阿海。阿海是個你對他好、他會記在心裏，但是不會說出來、也不會奢求親近的孩子，甚至在言語行動中刻意表現出一副蠻不在乎、沒什麼大不了的樣子，但是他三不五時會晃到你身邊看看你、試探一下可以互動的溫度。一次再一次，我們也知道阿海不是個安於被別人安排的孩子，他喜歡新奇、不耐無聊，偶爾他會閒晃到五味屋，但彼此心裏都清楚他想參與卻無法融入大家的作息，所以我們接受他的游離，他來了我們歡迎他、接應他，卻不會強迫他。阿海時不時會來五味屋說要「做四件事」（他與志工姐姐的約定），或者說要「教我彈琴」。我們心裏知道，對不會看譜也沒學過琴、且好動坐不住的阿海來說，「練琴」當然不是一件可以長久留住他心思的事，但「教我彈琴」的需索和滿足之間的交流，卻是一個可以讓阿海放鬆（他會因為沒能固定參與，而不好意思進到五味屋來）、在陪伴鼓勵中再次肯定那種深層看見的媒介。阿海有很好的質地，我們願意看見且相信，並且認真想方設法對待，隨著他的步筏韻律，輕緩的展現行動，在某些時刻邀他共舞。

兩年多來走出學校圍牆、走進社區的實踐歷程中，我們常身處在「我到底是社工還是老師?」、「專業關係與私人關係如何取得平衡?」的價值焦慮處境裡，我們大部分的人一直被身分地位定義著、框架著，但在社區陪伴孩子進行另類教育的過程，自己卻可以很清楚知道這種角色身份的「定義」經常在變動，這兩年與孩子近身接觸的生活經驗中，更發現很多微細的情感、思維、行動是沒有辦法去定義的，沒有辦法先概念化再來操作實踐。在五味屋這個場域裏，「大人-孩子」之間就如同 Maxine Greene（2000）所說的師生間的相遇關係，

在適當的時刻，教師可能會發現到當他與學生的目光交會，並且覺察到學生的存在時，這代表了怎樣的意義。這種意義下的邂逅——是一種「我-汝」（I-Thou）關係的邂逅，總是發生在當下的時刻，而不是發生在客體世界(object-world)的領域中。在這樣的對話關係中，教師可以經歷到身為一個學習者是怎麼的滋味；教師是以一種獨特的方式，成為了學習者本身。

我們一路走來，有很多徬徨和沮喪，但總會在令人驚奇的時間、地點和看似無望的孩子身上，存有著希望。而這正是我們從五味屋陪伴歷程中學到的，不論透過何種教育方式，大人的工作並不是全能的，而是一個孩子形成過程的陪伴者或協助者，而在整個型塑、重生的過程中，總有一些美學的、體驗的、難以言喻的時刻，那卻是最動人的。

### 參、在陪伴中相遇、相信、相扶持

五味屋是「囝仔們ㄟ店」，孩子們經營二手物，賺取吃飯錢、房租水電費，設法自給自足。在這裡大人跟孩子一起生活工作學習，90%以上的孩子是單親、隔代教養、低收入、低成就。兩年多的時間，孩子們漸漸改變了，能做的事情多了，自信提高了。從整理物資、銷售、導覽介紹，孩子們一一作主了，也開始挑戰自我，去年暑假的單車環島 14 天，青年志工領著 12 位從小學三年級到國中一年級的孩子，騎了近 800 里路。一個六年級暫居在國小畢業姑姑家的孩子，爭取到全國僅有 10 個名額的「廣州亞運參訪」機會，「出國」去見世面。兩個國小五、六年級的孩子，爭取去蘭嶼擔任「原住民童謠採集志工」負責影像紀錄。

五味屋團隊並沒有「企圖要改變孩子們」，只有一個簡單的想法：孩子們願意做什麼、喜歡做什麼，我們就真心踏實陪伴他們好好的做。我們不敢說五味屋是成功的，但孩子們的改變並非天上掉下來的禮物，開始踏入助人工作後，希望能做一個「真正」的助人者的歷程尋尋覓覓、跌跌撞撞，經歷各種成效的喜悅、失敗的挫折，不斷反思、與團隊伙伴批判性對話、修正再修正後，磨練出一種能力，而這份能力使我們在五味屋工作時，興奮、愉悅遠超過無力感。我們相信，從與孩子相處的具體事例去回首：從承認「not knowing」到「真知」如何開展的能力，對於未來如何前行，是一種檢驗也是自省。

#### 一、理解，刻不容緩

彈頭是五味屋這一年來穩定參與的孩子，但卻不是一個可以有一套一體適用陪伴方式的孩子。他很難得穿乾淨的衣服出現，指甲縫中總是有黑色髒污，暴躁、易怒、和同儕起衝突是家常便飯，因為成績落後加上前述外顯的特質，在學校不是受歡迎的孩子。彈頭的父母離異，父親忙於工作（在旁人的眼中，爸爸是個失能失職的家長），這孩子家裡的髒亂是沒踏進過的人，很難想像的程度。99 學年度第 1 學期，彈頭曾因為在課後輔導班的狀況不佳，學校師長要求協助的民間課輔單位給予「結案」（因為他沒意願學習、且上課狀況常影響其他同學）。當彈頭得知自己不能繼續在課輔班後，嚎啕大哭。我們試著穿上他那雙有著「補、貼、黏、綁、釘」修補痕跡的爛鞋，想要理解他的生命，找到出口。一個等同於被遺棄的孩子，每天張開眼睛面對的是恥笑、鄙視、推開、斥責，同儕與老師編織了一個網，網住他希望他「不要動」，他掙扎弄傷了網，換來一張更大、更堅硬、更密的網。我們開始與學校對話，希望能找出讓彈頭被理解的可能。

在學校，在社區，經常可以感受到偏鄉弱勢孩子們「站在世界邊緣」的無依，也經常可以看見孩子們面對生命困境時所展現的生命韌性。後山偏鄉弱勢孩子的父母因為低社經地位，無穩定工作，遭受社會性的普遍歧視，孩子們與父母一同承受歧視，沒辦法光明正大愛受到鄙視的父母。在灌輸主流價值的學校裡，他彷彿身在異鄉，沒有一絲歸屬的感覺。在老師和同學無意的言談間，他經歷到被區隔，感到難堪，因而興起想要遠離這個他無法學習的學校。偏鄉弱勢的孩子，常常無法明白「為什麼別人都不喜歡我？」許多偏鄉弱勢孩子如同上述的情形般，處於被誤解、被「常態化」的壓迫中。他們等待有人坐到身旁，認真的理解他們難以說出的處境、無法被家人庇護的悲傷。

孩子們對我們發出「為什麼別人不喜歡我？」的提問，我們接收到了。然而，我們仍然感覺到整個社會大環境對偏鄉弱勢孩子的誤解很深，孩子們被視為社會的負擔。許多熱心的助人者在幫助的過程中，依然流露出指責、評斷，對孩子們缺乏理解與接納。因而我們愈發

強烈感到「理解，乃刻不容緩」。偏鄉弱勢孩子的生命處境，需要被更多人理解；偏鄉弱勢孩子的生命韌性，需要被更多人看見；更要緊的是，這份理解，得回到孩子自身，重新認識自己的生命與獨特無可取代的價值。

我們和彈頭相處的例子，或許可以做為在陪伴中相遇、相信、相扶持的實例，呈顯「真知，才能相助」這個體悟原就是路程遙迢、百轉千迴、卻有著無限引人入勝風景之路。

## 二、退後原來是向前

### (一) 面對「他者」-友善接納或敵意

Derrida 注意到友善接納(hospitality)和敵意(hostility)有相同的字根與字源—hostis，其意為「陌生人」。由陌生人而引申出不同的意義：伊是我們所歡迎的賓客、伊是有敵意的陌生人(張錚焜，2010：12)。這個概念和說法，對於我們思索如何看待與五味屋大人們(多數是中產階級出身，衣食無缺，習於家庭與學校裏的規訓教養)很不同的這些弱勢孩子(家庭狀態不穩定，課業上無成就感，多數時候生命呈現放牛吃草狀態)，彼此間互為「陌生人」、「他者」的現實，有很大的啟發。

在五味屋裏，我們理解到對孩子不同於我們的生命處境和生存歷史的正面迎向、不迴避，乃至嘗試接納與理解，有助於我們摸索出如何陪伴、理解這些孩子的方向和價值。這樣的嘗試並不總是一帆風順、一路通達目標彼端的；甚至，總有一次又一次的吃驚和狀況外，考驗著我們如何面對和抉擇；但就是在這樣百轉千迴的過程，我們在疲累中知道自己更長出了真知的力量，理解在社區現場努力實踐、選擇相信和執著的教育哲學裏，可以建構出各自接連上孩子真實生命的世界。如同 Derrida 提及Heidegger 存有思想的特徵：

確定對存在者(如某人、他人、他我)本質的承認，確定著尊重他人之所是(the other as what it is)。如果沒有這種承諾，或者說不容許存在者已如其所是的本質(首先是以其殊異性)在我之外自在地存在著，就不可能有倫理學(Derrida, 1978:138)。

我們要做的，是肯認孩子與我的不同，接納他有他自己的樣子、用他的樣子活著；而不是以我的眼光去要求用我的模式成為他活著的樣子。同樣的，我們也期許團隊裏的夥伴，能更有主體性的發展出和孩子相處的獨有模式。面對來到五味屋的孩子，我們選擇「友善接納不計較來訪者的身分、條件，不去分辨來訪者的性質，就是單純地歡迎他，直接、立即，毫不遲疑地歡迎」，希望「在歡迎者眼中，每個來訪者猶如赤身裸體，不帶有任何印記」(Derrida,1999:111)。孩子成長於偏鄉社區，來到五味屋時身上已帶有太多旁人對他的家庭、他自身的刻板印象和負面標籤，而我們固執的相信：孩子有他美好的質地，在用心的陪伴互動中，有天當會探見。

### (二) 在接納與探看中生出穩定力量

常常，我們在工作會議上或者五味屋現場結束後的交流裏，會忍不住相互提醒：「要記得彈頭是特殊案例，請不要用一般的模式去想或對待」。這個提醒裏多少顯露出面對彈頭在社區、學校、課輔班、乃至在五味屋裏的行為表現，他一直仍不是一個「穩定」(除了出席率)的孩子。不可諱言的，當彈頭粗魯無禮、情緒爆炸、粗話當口頭禪、甚至冷不防的輕易動手的時候，大部分的志工是以迴避的心態不願也不知如何靠近他的。他不像阿海有領導能力，有一群嘍囉，吆喝著到處去；彈頭雖然看來粗枝大葉，但他是個渴望朋友、卻不懂如何交朋友的孩子。而他外顯的行為，常常讓他更成為同儕(甚至大人們)指責、批評、遠離的對象。

這天五味屋裏的彈頭顯得異常安靜、落寞，他說喉嚨痛(很多孩子都在感冒)，彈頭說爸爸帶他看醫生，但藥物不在身旁，照理說藥物應該是在家的，爸爸不可能帶走(家裡很近，

回家拿就可以吃藥了），做為「陌生人」，我<sup>3</sup>不進行更仔細探問（為什麼家裡很近不回家拿就可解決問題）。實際上，問出的答案與當時的狀態而言並無益處，也可能使彈頭的處境更為窘迫（爸爸或許沒帶他去或更失職的訊息）。我只跟彈頭說：「我們去再看一次醫生，好嗎？」他搖頭說：「健保卡在爸爸那邊，爸爸不在。」應該還有說不出來的苦衷，但也不繼續問原因，不強烈要求看醫生。

午餐時間到了，大家忙著吃飯，平常最期待吃飯時間，總能吃上兩三碗的彈頭卻說喉嚨痛，不想吃。我問：「去買軟一點的麵包和牛奶給你好嗎？」他搖頭，嘟起了嘴，表情更無奈、也更難理解。我牽他走出店外，邊走邊說：「不吃飯身體會更慢好，我們去雜貨店看有什麼喉嚨痛可以吃的東西。」櫥窗裡有八寶粥、牛奶花生等流質罐頭，彈頭以搖頭回應所的的選項。我說：「沒關係，那你休息，若想吃東西時，讓我知道你想吃什麼，我們再去找。」

轉身回五味屋後，彈頭竟然立即端起飯碗，躲到角落去吃飯了。我請他過來跟大家一起吃，他不肯，確認他知道「邀請」、確認吞嚥白飯不會讓喉嚨更痛後，就沒繼續強烈要求他不躲起來，讓他在自己舒適的角落吞嚥。過了一會兒，他悄悄的坐進了我們的桌子，夾菜、喝湯，默默的將午餐吃完。我沒有刻意讚美他的吃飯、當作沒事一般聊天，大家一起把飯吃完。

午餐後，請工讀大學生帶彈頭去藥局，問藥師有沒有可以讓喉嚨痛舒服、孩子可以吃的成藥。藥局給了孩子用熱水沖泡有檸檬口味的飲用藥物，減一半的份量使用，彈頭喝完後，開始參與下午的各項工作，明顯的收斂起暴躁與易怒，大家都說：「今天彈頭怎麼都沒生氣啊～」後來，我給彈頭兩顆我隨身攜帶的喉糖，告訴他：「老師上課也常會喉嚨痛，你若是真的很痛，可以試試看，但一天只能吃一個。」他收下說：「謝謝老師。」

收工後，彈頭問工作伙伴：「你可以回家幫我一起燒熱水嗎？」因為洗完澡他要去志工姐姐家參加晚餐的活動，他想好好作客，為了要趕在集合前趕緊洗完澡。當晚，彈頭穿著乾淨的衣褲，開心的和其他六個孩子一起到志工姐姐家作客，雖然身體不舒服，但他非常有禮貌的吃完一碗飯，委婉的說因為喉嚨痛無法再吃第二碗，乖乖的聽著、看著大家說話用餐，沒有離開座位；並且第一個主動認領了飯後洗碗善後的工作。那個晚上的彈頭，因為這個期待很久的聚會，整個晚上都開心的掩不住笑意。並且說：「下次我還要申請！」

這一天裏，生病的彈頭原本應該會因為身體不適而更易怒而不穩定，但今天的彈頭讓我們幾乎忘了他暴躁無法控制自己時的模樣，變成一個善體人意的小天使，接納了大人的好意，並且努力以自己的方式回報善意。他身體不適，但臉上卻有無限的滿足和放鬆。大人們不必多做提醒或規訓，孩子在與大人的互動中探索著找到自己的位置和表現。

### 三、教師，即陌生人

#### （一）如同返家者，挑戰既有的認識

那一天夜裏，送彈頭回家的時候，彈頭爸爸走出來再三道謝，送大家離開。車上其他的孩子忍不住跟志工姐姐說：「彈頭爸爸人很好耶！」他們列舉了今天在彈頭家集合前，彈頭爸爸對他們有禮的關心，還有每次放學經過彈頭家，爸爸招呼他們的模樣。有個孩子突然說：「跟上次跑來五味屋問勒索那件事的樣子，差好多哦～現在才知道，其實彈頭爸爸人很好耶！上次是因為太生氣彈頭被欺負，要保護兒子才看起來那麼恐怖。」這些話勾起我們的回憶，對彈頭爸爸的第一印象停留在他不斷外遇、迫使孩子們失去母親的照顧，以及情緒失控會砸掉自己維生用車的愚蠢舉動。沒有走近彈頭的家庭去看見爸爸之前，一直被他的「氣急敗壞」、「看起來像道上兄弟」的樣子掩蓋，一如一般人對彈頭的印象，很容易停留在他控制不了情

---

<sup>3</sup> 本文第一作者

緒爆走的狀態。然後輕易把兩者連結起來，勾勒出父子如出一轍的認識。但是，開始嘗試走進彈頭的家和生活後，發現另一面的爸爸，開始覺得應該去了解生氣的父親背後的心思，發現我們其實不了解爸爸如何放下了他的防衛，成為現在他面對我們的樣子？孩子們用他們的慧眼告訴大人：事情往往不是如你眼睛所看的那樣而已。

與孩子們相處，常給我們帶來考驗和學習，我們總是在想著：身為一個走入孩子生命的外來者，如何才能減少因為「無知」而帶來理所當然的理解？因而做出一些貌似恰當的救濟/扶助的決定？或者因為無知而帶來繼續的隔閡或彼此傷害？在陪伴孩子的過程中，每一個小小的抉擇其實都要求著更多的「知道」，即便決定的當下是近乎直覺的判斷。而這些從「無知」到「真知」的過渡和智慧，又是如何而來呢？

Maxine Greene (2005) 說：「教師即陌生人」。她提醒做為孩子陪伴者的大人們（教師），以「返家者」的角色，看待過去習慣的環境，挑戰既有的、習以為常的信念。《Teacher as stranger》這本書的目的，就是要讓好為人師、自詡為助人者的大人們，能夠正視自己。如果教師同意讓自己在體系中被淹沒，如果我們甘心讓別人的觀點來主宰自己，就是放棄自己「觀看、理解與表達」的自由。但是反過來說，如果我們能夠採取有如「返家者」的觀點，縱使面對著習以為常的事情，卻能創造出一種新的觀點，這種教學和陪伴才有可能會變成一種人性的規劃，向著孩子們（學生）及整個世界開啟。

前述彈頭的例子裏，若我們去求「真相」-你真的病了嗎？去處理不該用病博取同情等等，這是孩子們身旁大人慣用的方法-導正孩子，孩子需有正直的心靈、不可以說謊或耍詐術、不能從小心術不正。大人們不想被蒙騙、受利用，同時猶豫著會不會對孩子太好、寵壞了他？這麼想和擔心著，各種壓迫就會到孩子、到自己身上，壓得彼此喘不過氣。作為一個「陌生人」，我自己的理解是：上述這些孩子身旁大人慣用的思維，都先把它懸置起來，當作不知道吧！「懸置」所創造的空間，讓我與孩子都能夠順暢的呼吸、沒有太多壓迫感，並奇妙的使某些「可能」悄悄的伸展開來、蔓延，意外的空間越變越大，使彼此自由，跳離彼此「勒索式拉扯」的無力循環。

因此，持平地對主體的生活世界進行描述，說出他人的生命理路為何，對找到自己獨特的陪伴和相處方法，就顯得重要。不論價值判斷上的好壞美醜，只要好的描述出得來，我們對這個人的生命有了一份心領神會，而後，不見得因此就會/要縱容、寵壞、姑息他的不足，但絕對會有一份因為理解所帶來的接納感生出。認識與理解，或許是一條長路，在這條路上，經常要面對到的，是放掉自己的既定認識。

Greene (2000) 認為想像力對於有意義的教育及社會改革來說是十分必要的。想像是一種能夠看到事物另一種可能性的能力，它能夠去從另類的方式去設想某個事物。自由應該是一種可能性，一種能夠抉擇與創造自身的能力，它是去發現新的看待事物的方式，它同時也是對於那些得之甚易的知識的抗拒。比如接收旁人的眼光、言詞，以迴避或安撫自己的心，或者輕易的推諉責任（例如：「這樣做才公平！」或者「都是家長失能！」、「算了，那是孩子自己的選擇」）。而對從事助人工作的教師或社工而言，場域裏的變動或孩子的姿態總會召喚起內心對既定思維、既有習慣模式的某種不安，使得我們必須去採取某些行動 (be moved to) 來證明自己的不確定性，來詢問使自身痛苦 (或許是沒有答案的) 的問題，也就是在此時，投身其間的理解和實踐行動在一次又一次的反思中得以出現。

## （二）朝向未來，每時刻做決定

教學的技藝與活動，是種辯證過程……老師從學生身上學習，也由於這種相互關係而調整；就理想來說，乃成為一種交換的歷程。施成為得，就像在愛這迷團中一樣。（邱振訓譯，2006：7-8）



就像我們不知道彈頭為何決定把午餐吃完。很多人會認為彈頭是裝病、或用微微的病痛討同情與關心。但我清楚我沒有回應裝病討關心，我們只是在午餐的當下，把「吃飯吧」做了徹底的探究。而吃與不吃，也不是我們的重點，只是知道不能無視於大家開心用餐時，一個落寞的人在一旁觀看其他人吃飯。確定了彈頭「不吃」的心意，就不強求他吃下去。

我們所「知」的是，彈頭給了大人支持，他沒有在雜貨店佔便宜一番，點一堆他難得可以吃到的好吃東西；他沒有企圖想藉著這好機會，拿著這些東西去跟同學炫耀！他沒有利用大人表達的善意而逾越分寸，他用最簡單的方式回報-把飯吃完。且下午認真而平靜的工作，積極表現好的一面。

師生的相遇關係展現在無論教師關心的是什麼，它們都是朝向未來的，都是朝向還未發生之事；而這些未來之事都是無法以經驗來檢證的（Greene,2000）。透過大人的每一項行動、每個努力，大人可以鼓勵孩子主動進行探究，同時，摸索中的大人和孩子也藉此確定自己的自由及抉擇的重要性。

在那當下，我們不確定彈頭是否病了？雖知道給學生果汁口味減量的成藥在學校是不被允許的，但卻在當下想不出更合法的方法更不確定自掏腰包給請他吃麵包或流質食物，是否違反公平原則、造成同學間的比較效應？身為五味屋現場的大人，每個人都有很多的「不知道」、「不確定」，但我們不對孩子先設防、懷疑，就是接納的「做了」。當彈頭端起飯碗那一剎那，我知道跟這個孩子「相遇」了，相遇與幫助在此刻顯現出很大的差異與不同。我們並沒有幫助這個孩子，而是他接納了「吃飯吧」的召喚，願意跟我們共享「在一起」。在一起燒洗澡水為他期待的聚會準備好自己，在一起「好像圍爐一樣」的開心用餐，在一起體驗彈頭爸爸是一個有禮、照顧人的大人。我們沒有告訴彈頭這個世界應該怎樣，但在陪伴中領著彈頭自己探索這個世界的美好和價值。

從和社區弱勢孩子及其家長的相處碰撞裏，我們幽微的學習到：每一個抉擇，如果是「對」的，理應幫我們知道得更深、認識得更進去、與所謂弱勢者的連結更強，若不對了，它便將我和弱勢者的距離推得遠了一些，更接不上話一些，更隔閡了一點。如果是對的，那應該可以更細膩地知道可以說什麼話、做什麼事情，每一件事情都小小的，無關乎什麼大口號，但卻開啟了「與貧窮/弱勢一起工作」的餘裕與空間。

也是藉著在第一線「實踐」，我們變得更像薛西弗斯，一位荒謬的英雄，能夠從存在的荒謬性，企圖去理解種種社會的不平等與困境的成因。藉著「實踐」的哲學，教師成為一個陌生人，可以去質疑那定義整個世界的結構。努力的從無知走向真知之途。

## 肆、結語-真知，指引行動、產生力量

兩年多來，走出學校圍牆，與五味屋的孩子們相處互動，於心底，逐漸形成一個想法：我們也許必須接受一個可能性，即關於教育的種種原則，我們恐怕無法在五味屋的現場進行科學的觀察，也不太能夠透過概念探討達至確切的定義。這樣的想法，跟教育現象學家 Max Van Manen 的說法，不謀而合。他指出「如果教育學是不可言喻的，它可能也超過行為主義教師的能力範圍，或是父母技巧訓練的努力，因為它是不能被定義，或以直接方式來教的」（高淑清等譯，2004:176）。面對「不容定義」、「不可言喻」的教育現場，我們每個當下的決定、各種行動的指引辰星，可以是什麼？

### 一、存在性/關係性的知道

首先，從陪伴經驗中，我們認識到，那指引著我們下判斷，做決定，採取行動的辰星，不是理性計算，而是實踐邏輯的直覺。Pierre Bourdieu 曾說：

理想計算的條件事實上在實踐中是從來不可能得到的：因為時間受限制，信息也有侷限等等。然而，行動者通常並不是隨意地行動，而的確是做了「唯一要做的事」。這是因為行動者追隨「實踐的邏輯」的直覺，實踐的邏輯是持續接觸某些條件後的產物，而這些條件與行動者置身於其間的條件非常相似，因而行動者能夠以某種方式預料到世界的內在固有的必然性。(包亞明譯，1997:12-13)

實踐邏輯的直覺，多半是一種當下的決定，在交雜混亂的「脈絡」中，做了那當時「唯一要做的事」。在當下，我們給了彈頭果汁口味減量的成藥；在當下，自掏腰包請彈頭吃麵包，我們做了那當下「唯一要做的事」，儘管這樣做，可能會抵觸了由理性計算而產生的公平原則。

五味屋裡有許多孩子，違背「公平原則」的不安，經常會悄悄自心底冒出。「這樣做對嗎?」「這樣做好嗎?」「我們這樣做，會不會寵壞孩子了?」究竟，怎麼樣的認識，比較是深刻真切的認識?彷彿，在這些騷動不安的疑惑和探問中，我們看見了一道透露「真知」的亮光。破壞原則，寵壞小孩的擔心，揭示了某種「主客二元」的認識方式，大人是「主」，小孩是「客」，如果大人這個「主體」先行壞了原則，被對待的「客體」小孩，就會被寵壞。如此的認識方式與因果推論，是偏理性計算，而非順著實踐直覺的。實踐直覺所產生的知識，是「主客不分」，相互交融的。換言之，實踐直覺的知識，是關係取向的，而這「關係取向的知識，是從我們日常生活的實踐和語言交談中展現與產生」(周和君譯，2010:4)。

## 二、真正的了解

在五味屋的陪伴經驗中，我們經常感到困惑，無法確認自己是不是做對了。然而在「不確定」的心情裡，隱約看見某種不容易分類、定型的關係取向的知識。這樣的知識，不意在抽離出一個純粹的自我或意識，反而比較是一種「進出」自我與外在世界之間的知識進路。Michel Foucault 認為，這種知識「不以知識主體與知識對象的二分為出發點，而是認為知識乃是主體自身發生轉變之後與世界形成的關係」(余碧平翻譯，2005:55)。這份不斷「進出」自我與世界的知識進路，是不斷進行與變化中的。

在五味屋現場，面對著一種捉摸不定隨時改變中的知識，很多時候，我們會想要退回到穩固的原則視框內。起碼，有穩固的原則作為行動的依憑是安全的。我們經常允許自己不去正確地了解孩子所說的話對他究竟有什麼意義?人本主義心理學家 Carl Rogers 曾說：「了解是很冒險的。」這簡短的一句話，觸動了我們。在五味屋的陪伴經驗中，我們一方面想要找出恰當認識孩子的方式，但另一方面我們又會躊躇裹足。彷彿在這樣的猶疑裡，體會到某種害怕-如果我讓自己確實地去了解別人，我可能會因那種了解而發生改變，而我們都害怕改變。(宋文里譯，1999:21)。即便從陪伴經驗中我們知道，「真知」並不會因為簡單的知識活動就賦予主體；陪伴者的我們，必須改變、轉形、轉換自身，並且使自己在某些部分上與現在不同。當我們自身產生轉變時，某種「真知」才會降臨。

## 三、判斷與責任

在長期陪伴孩子的歷程裏，我們如何做出好的判斷?如何不氣餒於自己可能會犯錯?如何確定「真知」的降臨?從漢娜·鄂蘭對判斷與責任的思考理路中看來，判斷特定殊例的能力，並不同於思考能力。因為思考是在處理不可見事物，不在場者的再現；判斷則總是關心特定事物及當下的問題。但二者又有著內在關聯，如同意識與良知彼此關聯(蔡佩君譯，2008:252)。在推拉動靜之間，有時我們沒辦法評估到底這樣做好或壞，但與孩子相處的回憶與回映，總會讓我們浮出：「就試試吧!」的念頭，在每一層意識到理解與尚不理解的片刻，都免不了要做出判斷、給出決定，即使看起來什麼也沒做。而每一次的行動背後，免不了要帶出更多的思索和感受。

漢娜，鄂蘭說：「不論發生什麼事情，我們只要是活著，就要活得心安理得」（蔡佩君譯，2008：96），我們在五味屋現場的行動總是要不斷產生判斷，如何做出判斷彷彿與「責任」有脫不了的關連。這與科學知識關注「普世且定然之事物」是不同的，我們關注的是「從不同的脈絡中，辨別、判斷與行動」的實用智慧。而亞里斯多德把實用智慧界定為「具有向善行動力的一種理性且真實的狀態。」也就是說，擁有實用智慧，去審議何者為善，為自己為同胞，甚至為全人類。這份「審議」不是空談哲理，因為要顧及變因和特殊情況，是導向此時此地適合的行動(樂為良譯，2011：222-223)。

對大人們來說，成長的磨練使我們看清「約定」有時並不是什麼大不了的事，即使約定的，也不見得都會履行，因為人生總有太多更重要、免不了意外插隊的事，約定又算什麼呢？但是，因為陪伴孩子，「約定」對我們有不同的重量和深度。就如同 Max Van Manen 在《教育機智》中所提及，

關注著孩子的柔弱和需求的成人可能體驗到一種奇怪的感覺——際遇中真正的權威是在孩子那兒，而不是在成人這裡。孩子的脆弱變成了一種奇怪的駕馭成人的力量。孩子不只是從一個方面的意義來說給予成人教育意義上的權威：以一種成人體驗到對孩子的責任的見面形式，孩子非常具體的給予了這種權威感，一開始是在信任和愛的基礎上，後來則是在理解的基礎上(李樹英譯，2001：95)。

就像在五味屋大人與孩子的關係裏，大人們清楚知道，「承諾」不是一件簡單的事，與孩子對世界和自己的「信任」和「安心」，是至關重要的。這些弱勢的孩子已習慣沒有人會為她/他說話算話，但如果在與大人的互動關係裏，孩子們能經驗到別人對他們給出、並信守「承諾」這件事，他們將感到自己被珍視，感到自己可以給出期待。大人從孩子的回應裏知道自己可以有所承擔，看見自己生命的重量和價值。

每一個人都是脆弱的；每一個人的生命都是短暫的，都受到恐懼和危險的支配。每一個人都是我的「他者」(my other)。對我們陪伴的弱勢孩子和家庭而言，我們必須意識到，在這陪伴的關係裏，「他者」實際上或者潛在的是柔弱的，就像我知道我自己實際上或者潛在的也是柔弱的一樣。可是，他者的存在，並不僅僅是自動地表現為我對他的處境的憐憫和同情。更加準確地說，在互動中激起的漣漪裏，「我將他者體驗為一種聲音，一種向我的呼喚」(李樹英譯，2001：187)。而這正是我們所說的，當我們與孩子一塊生活的使命感和召喚感，它進而驅使我們不放棄的細細體察孩子生存的脈絡，生出「不試一試，沒辦法知道」的念頭，支持我們努力辨識每個主體可能的意向，在每一個當下做出隱微的判斷，試著引導、等待或給出行動。並且，在事與願違或驚嘆的時刻，仍能安慰自己「也許時候還沒到，如果做了一些努力，孩子仍就從指縫間滑落，那就再轉個彎吧！」不放棄手中的那條細細牽在孩子身上的線，正向樂觀的告訴自己：「很好啊！這是孩子們對我們展現自身，提醒我們必須作『陌生人』，去掉框架、重新認識。」積極期待著我們離真正與孩子站在一起，更往前一步。

這份交互關係中很難言喻卻至關重要的召喚和使命，也顯現在《小王子》一書狐狸跟小王子的對話中。

狐狸說：「這就是我的祕密。它很簡單：只有用心靈，一個人才能看得很清楚。真正的東西不是用眼睛可以看得到的。」

「真正的東西不是用眼睛可以看得到的。」小王子重複的說，以便牢牢記在心裡。

狐狸說：「你為你的玫瑰花所花費的時間使你的玫瑰花變得那麼重要。」

「我為我的玫瑰花所花費的時間.....」小王子重覆的說，以便牢牢記在心裡。

狐狸說：「一般人忘記了這個真理。但是你不應該把它忘掉。你永久對你所馴養的負責，你對你的玫瑰花有責任.....」

「我對我的玫瑰花有責任.....」小王子重複的說，以便牢牢記在心裡。

(安東尼聖艾修伯里，2002：141-156)

故事裏的狐狸跟小王子說明著何謂「馴養」，馴養就是「建立關係」，而「責任」源生於關係的照料與滋養中。在五味屋的經驗裏，我們深知自己沒有太多能力足以帶走弱勢孩子真實生命處境的混亂和苦難，但是，也明瞭在那一來一回長期的陪伴互動裏，有一天，彼此會懂得我們都在對方的身上學習著如何建立一種能使人成長的關係。如此，責任的源頭不是重擔，而是生命間交往互動的歷史所帶來的黏性--我不能放下你。走在教育或助人之途，故事裏這段詩意又深刻的對話，或許也是「真知，才能相助」的一種心領神會。

### 參考書目

- 包亞明譯(1997)。Pierre Bourdieu 原著，**文化資本與社會煉金術：布爾狄厄訪談錄**。上海人民出版社。
- 宋文里譯(1999)，Carl Rogers 原著，**成為一個人**，桂冠。
- 余碧平譯(2005)。Michel Foucault 原著，**主體解釋學**。上海市:上海人民出版社。
- 李樹英譯(2001)。Max Van Manen 原著，**教學機智--教育智慧的意韻**，教育科學出版社。
- 周和君譯(2010)。Harlene Anderson 原著，**合作取向治療—對話，語言，可能性**。中國：希望出版。
- 高淑清、連雅慧、林月琴譯(2004)。Max Van Manen 原著，**探究生活經驗**。濤石。
- 邱振訓譯（2006）。George Steiner 原著，**大師與門徒**。台北：立緒。
- 張鎧焜，「友善接納」倫理與教育:J. Derrida 的觀點，**教育研究集刊**，第五十六輯第一期，2010年，3月。
- 蔡佩君譯(2008)。Hannah Arendt 原著。**責任與判斷**，左岸文化。
- 樂為良譯(2011)。Michael J. Sandel 原著，**正義——一場思辨之旅**。雅言。
- Derrida, J.(1978). *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J., & Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*(pp.1-28). New York: Fordham University Press.
- Derrida, J.(1999). *A word of welcome*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maxine Greene(2000), *Releasing the imagination-Essays on Education, the Arts, and Social Change*, John Wiley & Sons Inc。