

社會受苦學童的接應：談文化與補救教學的手藝

顧瑜君 吳明鴻 石佳儀
國立東華大學 國立東華大學 苗栗泰安國中

摘 要

本文不是一篇從「文化回應教學」理論的角度建構某「補救教學」模式的文章，相反地（特別是針對處於社會受苦、學習低成就狀態的孩子），我們回到「文化回應教學」理論的初衷——即回應個別差異、尊重學習主體性，去尋找在生活 and 教學現場回應孩子身上豐富脈絡的可能性。其中，第一個案例說明了學習作為一個向多面向開展的豐富事件，如何承接了學習不利學童的學習起點，並定義出另一種可能的學習目標；第二個例子，「聆聽社會受苦」和「接應孩子的手藝」這兩個面向，分析一個教學現場發生的事件，並指出孩子在其中的自我開展的歷程與意義。其中，對孩子的「接應」作為本文的核心概念，是我們透過兩個案例的描述與分析，試著想要發展但仍無法成功界定出的概念，它的意涵豐富，我們僅能在註解 2 中交代理論的涵攝範圍。

關鍵字：補救教學、社會受苦、個別差異、教師即陌生人、接應

前 言

在下筆開始本文前，很難不浮現未來手中捧握此書者的臉龐——我暫且稱以「讀者臉譜」替代讀者的稱呼。我反覆的拼湊讀者臉譜：會是哪些人需要讀這本書？他們需要從這本書中獲得什麼？¹對他們的現場有什麼樣的幫助？我們的文章與論述真的能提供現場工作者的究竟是什麼呢？

很多的問號停滯了書寫。在秋雨綿綿的深夜，陷在趕稿困頓中，腦中浮現的是船越準藏所寫的《寫給當了教師的可奈子的信》。他說：「教師的工作是教育孩子，不是測試孩子。教師的工作，就是給每一個孩子生存的喜悅和勇氣，使他們的生命發出光輝。」又說：「剛當上教師的可奈子，一開始還充滿著希望，現在卻憂慮到失去分寸，被逼到思考著是否能以教師為終生工作的邊緣了。於是，我決定給可奈子寫信……」（船越準藏，1993/2007）

面對需要補救教學的孩子，相信很多基層教師的處境與心情應該跟「可奈子」有共鳴：憂慮到失去分寸或懷疑著教師這份工作，而這篇文章正是為了那些能讓「每個孩子擁有生存的喜悅與勇氣」的讀者所寫，這樣的臉譜清楚後，該怎麼談

¹在這本以補救教學為主軸的專書裡，主要讀者為基層第一線與需要補救孩子朝夕相處的老師們，這本書提供了完整的理論、實務與案例，這篇文章該在整本書中扮演什麼角色？

補救也就找到依靠。本文以「接應²學習受苦者的手藝：談文化與補救教學」為題，要談幾個關鍵概念：需要接受補救教學的孩子中，有一大部分是被透過「學習不利」、「文化不利」、「文化刺激不足」、「社會資本不夠」³等學術概念來認識的。在此脈絡下的論述，國內外已經有很多人提供觀點、策略、解套、模式、方法、工具。我們並非補救教學專業範疇的研究者，亦缺少具體研究資料佐證，且我們所將陳述的是缺乏實證依據(positivism)與實徵驗證(empirical)基礎的現場經驗，好在此書已經有足夠的專家學者、研究成果以及國內外案例，使基層教育工作者有了補救的有效工具。我們能貢獻的是朝向「就算給予孩子適當且充足的補救教學後，卻還是感到挫折與想放棄的老師們而寫」，我們的研究團隊所能提供的是與被歸類為補救教學孩子們共同生活探究的歷程，多數經驗不在正規的教學中發生，與其說補救，不如說我們從孩子們身上獲得豐富的學習，而這份學習成為我們與孩子共同生活的力量與愉悅泉源。

這篇文章打算分享這份從孩子們身上學習與獲得的喜悅與力量。

當我們跟這群孩子在一起時，較少用「如何補救」或「需要補救」的視框去互動，我們從偏鄉孩子身上理解到：大部分在他的生命與成長中經驗到某種「社會受苦」的狀態，而我們基於角色的特殊性（既非補救教學專業，又貼近孩子的生活），便致力於探索「如何在教學現場接收並回應這樣的受苦經驗」這個面向，較少針對學習內容或學習方法提供補救。因此，此文邀請基層教師們，暫時放下教學專業（可能有點冒險與陌生），試著換回一身自在的身軀去重新看待孩子與自己在現場的關係，或許從中能獲得力量與盼望，本文期望提供給讀者的，正如同歐用生教授（2013）所描述的：教師須不斷的重新定位（dis/location），不斷的尋找新的主體，不斷的發現不同的可能性。在重新定位與主體的確認過程中，這篇文章的讀者臉譜將逐漸清楚：不是一雙雙在揪緊雙眉下的眼眸，而是一個個

² 本文時常用「接應孩子」這類的表達方式，不過這還是一個我們在實作中隱約成形、有待開發和確認內涵的概念。在此我們只能將啟發我們源生此概念的學者論述做一概述。我們可將「接—應」拆解開來，「接」的意涵比較靠近英文的 accept、listen、understanding 等「受」的意涵，以及中文的「聆聽」和「理解」；「應」則接近英文的 response、react，即行動者必須對著他人「給出一點什麼」。首先，「接」的部分涉及了「怎麼接」和「接什麼」，美國醫療人類學家凱博文（Arthur Kleinman）教授（2007）《道德的重量》和（2003）《疾病與苦難的社會根源：現代中國的抑郁、神經衰弱和病痛》對於受苦狀態之社會性的探討，可作為理解偏鄉弱勢處境下學童的一般性認識背景；心理分析（psychoanalysis）理論在社會和文化場域的挪用，譬如法國精神分析大師 Kriteva（2003）《恐怖的力量》一書中的賤斥（abjection）與說話主體（speaking subject）概念，則幫助我們理解特定文化條件所形構出的主體狀態，在本文的脈絡下，這些概念提供我們認識「沈默」和「抗拒的姿態」之可能意涵，而此認識自然也指出了相應的行動策略。其次在「應」的部分，首推現象學哲學家 Richard Zaner 的三本著作，分別是《醫院裡的哲學家》（2001）、《醫院裡的危機時刻》（2004）、《倫理師的聲影》（2009），Zaner 做為醫院的倫理師，處理棘手的醫療處置下的僵局，他以實際案例與分析教導我們注意複雜的臨床詮釋脈絡、從不同知識層次來聽懂不同的聲音、體會對話和表達的各種間接和迂迴的形式；其次，教育現象學家 Max van Manen 的《教學機智：教育智慧的意蘊》（2005），更直接地教導我們以現象學的耳朵聽懂和回應教學現場，抓緊現象的本質；最後，人本心理學家 Carl Roger 在《成為一個人》及其相關著作所發展的非指導式諮商（non-directive counseling）和同理的理解（empathetic understanding）等在心理治療裡被認定為有療效的因素（therapeutic factors），也讓我們在現場回應孩子時容易與孩子「對得上」。

³ 指缺乏文化刺激、文化資本等學習所需基本要素所導致的學習不利。

跟文字共舞的心靈。

第一節 陌生人⁴眼光下的補救與文化

一、「手感經驗」vs.難懂的數學

放下教師「教」的專業，先看一個故事：

一位好友，任教於花蓮的資深小學老師，分享她的苦惱：原住民孩子的數理能力差，數學不好教，例如在「一日有 24 小時」的單元，什麼教具都用了，能具體都具體了，全班還是那幾個孩子「怎麼樣都學不會」。聽了她的苦惱，我（本文的第一作者）去大賣場，買數個 24 小時顯示的鐘（有個撥扭，使得 12/24 時制可自由轉換）給這位老師朋友，請她在每天午餐後發給孩子們當玩具，要他們在放學前，每個小時去撥幾次「12/24」的撥扭，放學時收回鐘，讓孩子談談撥扭的經驗。一週後，朋友對我說：「孩子們興奮且似乎『懂了』12/24 小時制的關連⁵，但實際計算題，仍無法如期望的做得好。」朋友說：「這樣就夠了，至少我知道孩子們是可以懂的。成績（運算正確、考試答對）對這群孩子可能沒那麼重要。」

有人問：給孩子鬧鐘作為寓教於樂的形式，算一種補救教學嗎？這其中到底「補」了什麼？到最後還是不會做計算題，這樣是否學了跟沒學一樣？

依照約定，我們先放下老師身份與專業，以陌生人的角度與眼光重新看一次這個故事。先放下「學會/沒學會」的判斷。

於是，我們第一個問題會是：「對原住民學生來說，玩可自由轉換 12/24 小時制的鐘到底意味著什麼？」或許，對學生來說，在數學課的脈絡下，重複把玩一個鐘，是有其學習意義的。

讓我們倒帶，重新從時鐘交到孩子手上的那一刻看起。我們知道，孩子們的雙手常閒著無聊，他們的專長之一，是透過手去探索陌生與未知：摸東摸西、弄出聲音或造成破壞，大人常不客氣地說「手很賤」，愛亂碰東西的學童常被制止，也被要求學習自我控制。然而此處，把鐘放在孩子手中，給他一個讓他發揮其「專長」去探索箇中玄機的機會，等於是將孩子的放置在一個機會點上：靠他們「本來就會的」（手的能動與靈活性），他們獲得了爭取與獲得另一個「什麼」的可能。在這個點上，前述「什麼」還不見得就是「懂了」，毋寧仍是開放性的「創造」與「學習」，它朝著一個未知的學習歷程，但一定將會是「學數學」嗎？其實還不一定。後來，當孩子們從亂撥的無意義動作中察覺了某種關連後，老師清楚的描述，孩子們透過雙手調撥廉價鬧鐘的韻律依稀明白了 12/24 時制的關

⁴ 此概念由 Greene (1973) 於『教師即陌生人:當代教育哲思』一書中提出，其主張教師須透過哲思來釐清自我意識，且應如返鄉遊子般，以嶄新的視野來覺察生活中的每一天，同時透過教育的歷程，也讓學生能自我覺察、自我選擇、自我實現，進而提升自我意識。

⁵ 孩子們能用扳手指頭數數的方式推算出 24 小時制的時間，例如下午三點，孩子們的方法是從一點開始數數，是 13-14-15，15 點，孩子開心的獲得答案。懂得找到路徑的回答，讓孩子們雀躍，學習的掌握感在孩子們手中，但在一定的時間內，紙筆測驗或學習單的任務，卻仍處於困頓。

係。我們可以說，孩子與不懂的概念「相遇」且「掌握在手中」，「手感經驗」與有待學習的課題聯繫了起來。但到此為止還不等同於發展出能夠正確應付教室課桌上的習題或考卷，顯然一切尚在發展中。

但二者間的落差怎麼說明？是否，有一種先於認知上「懂了」的「學習的可掌握感」，在「玩時鐘」這個巧妙設置中已經萌芽了呢？在補救教學的意義上，它「補」了什麼呢？

透過「給孩子玩一個鐘」，我們領會到：學生在用手切換撥鈕時，有著可操控的、可上手的快感，其次，抽象事物（即該加 12 小時或減 12 小時的思考）因為時鐘而具體化後（眼睛可以看到），學生可不斷在兩種時制的快速變換中，進一步探討兩種時制之間的關係。顯然，這裡頭有一種「腦」和「手」之間彼此催化和推進的關係。我們還可以想像這個場景：一個時鐘的存在，下課時間引來了一群好奇學生圍著撥來撥去、七嘴八舌，這很可能是一個群體共議或同儕競爭的經驗，或許愛拿又搞不清楚原理的孩子會被排斥—「你不懂就不要搶嘛！」，而在時鐘數量有限的情況下，學生小團體間可能發生的「合縱連橫」，以及為了奪取時鐘，同學間開始私相授受箇中道理。那麼，這個另類的補救教學，「補」的不只是「認知」上的，反而是一個更豐富的事件：「心」與「身」之間，手感與關注之間，亦是同儕與群體關係之間因物而起的社會事件和學習事件。在這個豐富的體驗歷程中，學生踏上了「學習之道」，他們不是故意或被迫要學習，但他們已經在「學習之中」了。我們暫且稱這個現象為「學習的可掌握感的生成」，後面會繼續談它。

在這個教與學的片段中，老師-教學者並沒有實際「執行」教學（conduct instruction/teaching），而是創造空間使探究在學生之間發生。教師的角色不再被「教」的角色所限定而感受到侷促無措，反而能提供給孩子船越準藏描述之「給孩子生存的喜悅和勇氣，使他們的生命發出光輝」的可能展開了一點希望的前景。

二、從「文化回應」到「現場接應」

現今，對於偏鄉與弱勢族群學童的補救教學，「文化回應教學」的概念已經慢慢被重視，避免學童在主流與強勢的學校教育中處在「文化拔根」的處境（Simone Weil, 2003）。其實，前述案例在某意義上正是一種「文化回應教學」（culturally responsive teaching），但這說來話長了…。

首先，必須從「文化差異」的觀點來詮釋一般老師比較熟悉的名詞—「文化不利」。我們認為，「文化不利」一詞是優勢族群以文化「差異」進行文化「優劣」的政治操作模式，「不利」或許是事實，但這不意味著自身文化較差，而是說在強勢文化的劣勢處境下，弱勢者必須學習「優勢者指定的東西」，但因為這本來不是「弱勢者的東西」，在學習起始點上的不利狀態因此形成。持「文化不利」的觀點，進一步會認為少數族群/階級/文化學生的母文化與主流課程產生斷層，母文化是學習的阻礙，而不是學習的利器。

回到前述案例。一般而言，原住民生活的公共區域不像都會區有較多機會可看到諸如「14:25」這樣的二十四小時制的時間告示。在更大的環境上，城市在

資訊與媒體的包圍下，容易發展大腦的知性，而偏鄉學童的山海與親友網絡，自然給出的較是感知和情感的教育，更甚認知能力的訓練。凡此種種，揭示了偏鄉與都市學童的確不在同一個學習起點上。

那麼，為什麼把玩時鐘是「文化回應教學」呢？我們將迂迴地回答這個問題。此處，我們先問另一個相關問題：如何在教育現場/補救教育中擺放「文化回應教學」這個教育概念呢？

「文化回應教學」這一詞，對大多數教育現場的老師，恐怕是一道不容易操作的課題。若我們更靠近基層教師一些，或許會聽見這樣的心情：文化回應教學的「文化」一詞，似乎太過於沉重了。在日常生活中，「文化」是個抽象、複雜難以定義與掌握的概念，多數文獻中在各種文化的定義中無從選擇時，往往回歸 Tylor (1871/2005) 在《原始文化》(The Origins of Culture) 一書所提出的經典性對文化的描述(descriptive)之概念定義：文化是指人類創造的一切物質和精神的成果的總和。Tylor 的定義雖然最常被使用，也同時反應出文化的難以定義（等於沒有定義）。於是可以理解當「文化回應教學」中的文化該如何被界定時，會變得如此看似容易卻不容易的微妙處境。

文化回應教學發展脈絡與多元文化教育之間有著密切的關連，然而，即便懷有多元文化理念、受過多元文化訓練的基層教師，也沒有太多自信把握，可以在教學現場落實文化回應教學。在教學的現場，對教師而言，文化回應教學中的「文化」一詞，第一層聯想通常是族群的、階級的兩類，以及「文化差異」、「文化不利」、「文化資本」、「文化刺激」等專有名詞所承載的概念。教學者若能看懂眼前的學習困難者「少」了那些學習的必要元素與「文化有關」，而能針對此給予「補」，若對症下藥，提升學習就有較多的機會與把握。從這個角度看，「時鐘經驗」補足了學童的「文化落差」，操弄時鐘補足了文化經驗的不足。然而，這並不是我們滿足的詮釋方式。事實上，「缺→補」的邏輯對於必須扎根於文化經驗中的能力養成是不可能奏效的，「生成」(becoming) 歷程才是這裡應該要促發的事件。

接下來，我們試著用陌生人的眼光來認識文化另一種可能的樣貌，探討文化究竟與教學/補教可以有什麼樣的關係。

在此，原住民與非原住民文化差異在第一時間成為老師抒解自己教學挫折的依據，此時，文化被視為「特定文化」，原住民文化與漢/主流/學校文化被放置在「不同國」，當此區隔性的看待產生後，老師能有的選擇是積極建立兩邊的橋樑，使之暢通。簡單的說，文化被視為一個實體、有形存在觀點，用來鑑別差異而後彌平差距，但這樣不同國的理解與後續能採取的教學行動，就算促進了對實體文化內容的學習，但是否在操作上透過高低階序坐實了主流文化的宰制？相當可議。

此外，我們承認對「特定文化內容」可能是教學者面對特定族群學生的先備知識，卻不確定在具體教學現場中，前者是否能做為教師們握在手中「有用」的概念工具，因為「文化」之於「教學現場」的動態性一來一回，其概念的單位相較之下「過大」了，難以操作，儘管它是可以作為教學素材的。就「接應學生」、

「回應學習者的差異性」這個目標來說，「文化」和「教學現場」其實是不該被放在同一個層次談論。其次，即便我們熟知了學生的族群習性、社經狀況、文化象徵、傳說與禁忌、儀式現況，這些知識仍需要在課堂中，經由一個具體的互動歷程中被運作、轉化、進入關係、成全其經驗意義，而在這個歷程發生之前，「文化」在教育情境中的意義是尚未被確定的：它等著教學者和學生一同去玩（play）出有意義且可指認的事物來（something meaningful and recognizable）。若把文化當成固定不變的現成物，其實是教授「死的」文化。然而，我們並不同擁有一個物品那般擁有文化，而是我們活在文化之中，我們在文化中呼吸，同時也創造著文化。

如用無形的存在與流動的觀點看待文化，教學者無須先進行鑑/區別我/他文化，而直接踏入孩子的處境內（文化被懸置暫時不具體處理），與學習者創造互動、找尋機會（放一個鬧鐘介入引發改變），廉價鬧鐘讓「手癢」的孩子把「癢」作為解套策略時，我們避開了不同國的處境，讓自己掉進了孩子的國度跟他一起玩耍⁶，若我們真的要能夠「回應差異」，重點可能不是文化的內容，而是對「在文化中開展的生命個體」的整體理解與接應。「文化回應教學」，重要的是「現場回應」，而非受限於某種標本般存在的「文化」概念。在此，時鐘案例回應的是「手癢且時常難以坐定學習抽象知識的孩子」。

如果我們願意換個角度認識「文化」在教學現場的流動性與未確定性，那麼，我們是否願意進一步扭轉一些習以為常的想法？我們期待自己面對學習成就低落的孩子時，能運用「文化回應」的教學模式，可我們又不免擔心，身為教師的自己，對於眼前孩子的母文化，陌生多過熟悉。然而，或許該做逆向思考：正因為陌生與未知，我們將更能突破自身的疆界，走出教師所代表的主流文化認識框架，與說出「我不要學！」的孩子接上線。

可以的！教師可以不熟悉「原住民文化」、「客家文化」…，仍能「文化地回應」學童，只是這兩個「文化」是不同的，前者是作為文本的、固定的文化，後者，則是學生學習至此的整體背景與脈絡，它做為一個基底，學生的學習只能被放在該脈絡中解讀，獲得其意義。心思細膩又充滿教學機智的老師，常常透過不落言詮的默會之知掌握了這一層學習者身上的「文化」概念，所給的話語或回應因此能恰切嵌入了學童學習處境的關鍵處。

三、學習：文化的創生歷程

教學所需理解與掌握的文化概念，實際上與孩子學習的先設條件，亦即教與學的動態關係是一體兩面的。

我們可以這樣宣稱：補救教學除了讓具體的學習成效展現，增進認知性的內容，更要讓孩子們覺得「學習是可以掌握的」。這樣的補救教學，需要驅動更大的環境、更多的感官、更豐富的記憶，值得銘刻的學習歷程。如果真正缺的是一

⁶ 實際上當我把鬧鐘給好友時，是這樣跟這位苦惱的老師說的：讓孩子們去「亂搞一下」吧，看看他們會發現什麼嗎，別給他們太多指導，只告訴他們每小時都要去「玩弄」鬧鐘。

個「環境」，而這個「環境」是補不來的（偏鄉永遠不是都會區），那麼該補的是那種「類似在某環境生存那樣」的「有機學習的時空歷程」，這可以說是一種文化創生論：我們既在文化中活，也在活之中創造文化。在此，學習與其說是一個認知事件，不如說是「熟稔」一個東西的歷程，熟稔之後，進而使原先的他者（如數學）成為「我」的，在自身驅動一個活生生的文化歷程。

如此，個人作為文化主體，文化以「應答」之姿回到日常且平凡的教學現場。從而教師是否在教學前，先行學習了解不同於教師社經階層學生的母文化，已非實踐「文化回應教學」的必要條件。我們並非拿「文化」這個物件知識作為鷹架進行教學，而是將文化視為教學現場流動生成的師生應答關係。換句話說，文化即「回應」，而非等待認識，等待搬運轉譯的文化知識。⁷

第二節 補救教學之陌生迴路：一個小詩人的現身

面對「可能無法從補救中獲得幫助」的孩子，我們可以怎麼應對以呼應本書的書名「帶好每一個學生」呢？


從一個發生在教室外的案例來說。

在一天的活動結束後，一個孩子明顯的不願意認真將當日的「學習單」完成，志工將這個孩子送給我(本文第一作者)這裡，以我的教學技藝，沒有一個孩子不能在我溫柔而堅定的引導好好的完成。(見下圖，孩子沒有按照格線，寫了 12 個字「螃蟹文」，對於一個將要小學畢業的年紀，我們期望他照格線次序填完篇幅，學習清楚表達。)

孩子先發制人對我提出抗議：「我又不會寫作文！」，她知道將面臨我把他的 12 個字清柔的用橡皮擦擦乾淨，她必須在格線內填入更多文字（作文），所以她先宣示：我不會、我不想跟你合作、我拒絕寫更多字.....

我有兩個選擇，一、教導她變成會，二、與之共舞，順勢而為。

我審視著這橫著寫的 12 個字，決定與之共舞，我沒有擦掉他的螃蟹文，而邀請她繼續完成這首「新詩」。我說：「這首詩，你只寫了一半，新詩就是句子長長短短、不連貫也沒關係，人家看懂看不懂無妨，自己寫得高興就好。萬一寫不完，老師可以幫妳，如何？」一邊跟孩子周旋、磨出可能、讓她考慮的同時，同時抓出了萬一她無法完成可用的備案：

	孩子的句子	我的備案

⁷ 在此，我們區分了兩種「文化」的概念。其一是一般理解中的族群、階級、性別等類別下可以被掌握的具體表徵（如祭典儀式、文化資產），它們容易被簡化為刻板化的印象內涵（如原住民擅長歌舞藝術，不擅長數理，客家人勤儉...）。其二是以文化的草擬性（discursiveness）來看待文化，這是指文化總是未完成、有待完成，文化的各種元素（大至傳說、社會規範，小至學童的學習文化、互動模式）總在不同時代等待當代人的實做（practice）與援引才得以使其存在完足。我們認為在教學現場的流動中，「文化」正是以這種草擬的（discursive）姿態開始流動、隨時轉換，教師要熟稔並回應承接的，正是這流動的、變換的、同時立即具現（embody）於現場的草擬性文化。

十萬八千里 心情 和 天氣 差了	九霄雲外遠 思念 和 祝福 到了
------------------------------	------------------------------

對於我發出的邀請「只需要寫 12 個破碎且不連貫的字語詞」，她認真的考慮，並願意去找參考臨摹的範本，因為我同意「用抄的也可以，只要抄得看不出來」。此時我重讀孩子的螃蟹文，發現我根本看錯了她的「詩意」，實際上從旁頁的「我的心情塗鴉區（下圖）的圖看出，孩子想說的是「心情和天氣 差了十萬八千里」-天上陽光普照，她卻心情低落，於是，我也把對句草稿做了調整。

心情 和 天氣 差了 十萬八千里		夢想 和 彩雲 是否 就近在咫尺
------------------------------	--	------------------------------

時間晚了，孩子沒有完成，帶著撒嬌的口吻來找我：「老師，我不想寫完這首，我想回家重寫一首，下個禮拜給你。」接著我分享了我對她詩作理解與兩個版本的對句，當她看完這兩個「寫完版本」，我明顯的感覺到她的心情有所不同--另一種十萬八千里的心情差距。

孩子履行承諾帶來了詩與畫。



畢業
想到畢業
就想到過去的點點滴滴
就有點想哭
「我們要一起上國中」
這句話一直留在心裡
只能不哭的向前邁進

101 年秋天

於花蓮 豐田

從那天開始，孩子斷斷續續的寫詩。當學校的日記作業無法完成時，她用詩替代交作業，以往的缺繳或胡亂湊數，由詩作補位。導師發現孩子會寫詩後，鼓勵他投稿。我們知道刊登機會不多，便架設了小詩人網站。

<https://sites.google.com/site/wuweiwuxiaolaobanzuopinji/>



一、陌生與熟悉的迴路

當孩子的詩作呈現在大家眼前時，驚豔不足以形容震撼與感受，怎麼可能一個學習落後、長期在企業贊助的課後班接受補救教學、且無法達到該學年程度的孩子，居然能「寫詩」且「無師自通」，這個改變幾乎在「一夕轉變」？

如前所述，已經有足夠的研究、文獻幫助基層老師從學童「認知學習」的「頻道」給予孩子補救，藉著這個意外的小詩人誕生過程，本文想提出補救教學的另一個思考側面：透過對學童生命脈落的理解，來引領老師的教學和引導。如此，老師有機會同時在兩個頻道（channel）裡進行教學：(1) 認知的頻道，(2) 聆聽生命的頻道。

許多補救教學的文章（如張新仁，2001）都會列一小節處理「補救教學之對象與特徵」，隨後處理補救教學策略、形式與教材等議題，卻在後者的討論中，學生的面貌不見了，彷彿學習者已在「補救教學之對象與特徵」一章中「確診」了，教師只需要如同醫生確定病因後開處方（教法、教材）那樣，一種「診斷—開藥」的科學歷程。如此是否過度客體化這些兒童為固定的特質，忽略了教學活生生過程中的「給出-回應」的生發與相互改變歷程，這可能是直接的、割離式地單談「教學策略」不足的地方。

考慮學習者的主體性，我們不能讓人存在的流動性消失在對象化、技術化的思考中。用「給出—回應」的產生來檢視小詩人怎麼產生，就很容易理解學習者主體性被尊重與接應時，所謂的教學策略跳脫了技術性、工具性、系統性、步驟性的規格，朝向動態、流動的模式；進一步而言，當我們以「學習受苦」重新看待學習不利與需補救孩子的生命處境時，補救教學不只是補成績，更可以被轉換

為照應與舒緩這份學習受苦的經驗。而補救教學的策略方法在此歷程中，重新界定(reframing)成為「接應『學習受苦者』的手藝」。但這還需細細說明。

二、社會受苦孩子的生命地帶

上述案例中的學童，是一個從小沒有母親在身旁照顧的孩子，長的並不特別或美麗，同儕人緣也不如期望的好，爸爸忙於工作無法給孩子好的家庭支持，不完成功課是家常便飯，草率交出應該完成的東西是常態，一個典型找不到「亮點」的生命，課輔/補救等幫助僅止於課後有短暫不同於學校風格的課輔老師，對於學習的關連不很大，即使有系統性的、針對程度提供的補救材料，仍讓這個孩子處於「不怎麼學習」的狀態。若我們穿著孩子的生命鞋子，很容易感覺到這個孩子對人生沒有盼望：功課再怎麼進步，也不能可名列前茅、成績可以帶來幸福感嗎？

鄭漢文（2013）《從不到木的工坊書寫--社會受苦的在地轉化》一文談論的正是這一群邊緣化學生社會受苦經歷的經驗意義。他討論了一群社會受苦者（其中也包括了補救教學的孩子）的家人。

他們受困在住屋條件差的環境，處在網絡訊息末端的難民，生活陷入社會剝奪的無著，身體暴露在工傷的場所，耗盡生命在低工資的粗活，忍受各種屈辱、挫折和粗暴的對待，承擔失業、失養、失責、失親的異樣眼光。這種社會處境，體現於勞動市場的結構中，表現於學校體制毫不手軟的約束中，銘刻在經濟繼承與社會繼承的機制中（鄭漢文，2013：57）

而這些家庭的學童承襲了他們父母親友的印記和苦難，同他們被認定為社會底層瘋子、不願勞動者、流浪漢、酒精依賴者的父母或親友一樣，他們也經驗到不少由知識權力所啟動的「排除」、「監禁」、「改造」計畫所加諸的「善意協助」。

這樣的孩子，在家庭功能趨於瓦解之際，將經歷一種「內部流放」的離散處境。鄭漢文(2013)舉一對國小兄弟的被迫遷徙案例：從部落老家、寄養家庭、都會工地、老師宿舍及扶幼學園一連串無從抵抗地被社會福利系統安排著，最後「哥哥逃學、中輟，弟弟也不見了，最後在報端看到弟弟偷竊、私闖民宅、搶人財物的消息。哥哥國中畢業後，還是回去和父親一起住，一起討零工。」（57）這樣的故事在我們身邊也時有聽聞，當家庭功能不彰，社工系統介入，孩子開始被迫且無奈地離開家庭和原鄉，在不同社福安置中開始流浪。這其中社工/教育/警政/兒福等制度性的介入，使孩童承受一次次暴力的驅逐行為，他很容易敏銳地生出一種覺察：「你的家人是羞恥的！」於是，他開始無法認同自己的原生家庭，甚至花一輩子時間在處理「丟棄/保留」那個烙印在身上的家庭和家鄉的負面印記。

然而，以上這些，是我們都「聽不到」的。我們聽不到社會受苦者完整地描述這些歷程，或者更該說，他們仍可能描述給我們聽，但是他們在長年苦難中，苦難經驗已經被壓抑在生命的最底層，以創傷的型態（即說不出卻又離不開/忘不掉）存在，我們聽不到的是苦難生命某些「沉默」的經驗意義：他們在生活摧毀人的巨輪下沉默地生活著，而其「沉默」中包含巨大難解的事物。因此鄭漢文

用「底層無從表述」這個標題來說明這些社會受苦者（包括大人與小孩）的集體精神狀態。他們甚至不覺察到自己永恆地禁錮了一部分的苦難經驗在心中，儘管不去看它，以沉默習慣性的避開，但這正彰顯了創傷會一次次回返，每次都讓人以主動但不自覺的方式試圖迴避。

社會受苦家庭的孩子，往往背負著多重負面的社會身份，他們常用「拳頭、髒話、偷竊、逃學、閒晃、拖延、不合作」等明知故犯的方式，鞏固自己的社會性存在。而這樣的行動，也常跟「個案、高關懷、事件、災難」等範疇有一種悲劇性的連結。如此讓人不悅的外在表現，使得前述孩子受苦沉默、自我壓抑與否定的部份，是不容易被聆聽到的。

三、接應學習受苦經驗者的手藝

從前述討論「沉默的證據」而來，我們得知對於這群孩子來說，屬於「我」的話語總是隱身的，而外在表現出的則是各種桀驁不馴，就像「我又不會寫作文！」的吶喊和抗拒姿態。這個沿著社會受苦者處境的理解，有別於將他們看成是「抗拒學習」、「躲避責任」或「挑釁權威」，為補救教學帶來新的可能。我們必須將這份理解暗中埋入我們對孩子的現場回應中。

當我接應這份學習受苦的吶喊時，我以：「新詩就是句子長長短短、不連貫也沒關係，人家看懂看不懂無妨，自己寫得高興就好」，表面上是鼓勵她亂寫下去，實際上是幫孩子找到透過作文突破原本的沉默壓抑狀態，找到開始「說自己的話」的起點：一句原本應該被否定的話，隨意亂寫下應付字句（「十萬八千里/心情/天氣/差了」），沒有被標籤為「抗拒學習」，反而被提點為「不然這樣寫看看吧」的邀請與肯定，轉化孩子原本想「去之而後快」的螃蟹文，成為發展詩興的原點。

實際上，孩子並沒有一夕轉變成為詩人，詩人不詩人也無所謂，在他身上發生的，是某種「說話主體」（speaking subject）的建立過程。說話主體對學習受苦者是重要的：「我」可以訴說自我，「我」的話語開始有人聆聽、回應，而不再是不斷否定自己，自我將變得比較堅實，生存將比較真實，與外界的關係也是，某種徘徊在世界外圍的「遊魂」狀態有了終結的可能。

往往孩子的學習受苦經驗並不在現場直接了當的呈現，而是夾雜在學習者的學習姿態中，若隱若現的對我們招手，但很多時候我們受限於教學的環境，必須急切地確認「學習」有效地發生了，而容易忽略了學習者-這個受苦個體，也因此難以去產生接應受苦學習經驗雙手。從這個孩子的身上我們看到一個學習受苦者的長期社會受苦狀態，與學習的緊密交織性。

但，當孩子轉身去找可以臨摹的材料時，他朝向了「學習」那一端移動，孩子的身體與心理都開始移動。

移動的物理與心理空間展開，不僅僅對於學習者/孩子展現可能性，也對教學者/我提供了更多理解的訊息。原本我以為孩子亂寫，是按照由上而下的順序閱讀，這 12 個字是「十萬八千里/心情和天氣/差了」，一看就是混亂的胡謔，然而，孩子移動後，我也移動了，我才看懂「亂寫」實際上是順序的差異造成，這

個孩子不喜歡填滿一行一行線條格子--被侷限與要求，孩子一開始就打算寫下「心情和天氣/差了十萬八千里」這 12 個與火柴人圖是呼應的文字，為了趕緊「填滿空間」，加大的字體是為了讓「空間盡快減少」（可以交差），但是一下筆落在空格中間，孩子錯估了空間，12 個字不夠寫了，只好把最後一句話放在上方，且用雲朵紋裝飾了一番，作為結束，並不是一個草率的結束呢。

看懂孩子圖文並貌的「作品」後，知道孩子為何願意接受「不然試試看吧」的邀請：我沒有戳他的痛處，沒有掀他的短，更沒有強求他做，並非技巧取勝，而是我意外接應了孩子的學習處境⁸，我把學習簡化為「自由填空」（5 個字、2 個字、1 個字、2 個字、2 個字）不連貫無所謂、看不懂無所謂，「亂寫」就可以完工的意思。有別與以往孩子慣於嚐到「學習受苦」經驗，孩子與學習產生了某種連結的熟識感，於是，不繼續停留在「不學習」的他，驅使自己去抓住學習的掌握感—我也可以吧，看起來很簡單，加上有依靠，孩子有把握的是：這次我不會受傷、這次我不會受苦。因此勇敢起來。也因此，當我趁著他找參考臨摹書籍的空檔為他寫下對句時，我將「夢想」作為他心情的對照，希望孩子不要放棄夢想，即使看似一無所有的他，仍有很多夢想屬於她去追尋。

當畢業這首詩作與畫作呈現在大家面前時，詩人的身份儼然與孩子劃上了等號，這個等號所產生的意義與補救所提供給孩子的「能夠趕上學習」有著本質的差異。考慮學習者的大的生命脈絡，那麼低成就孩子究竟「缺」什麼？該「補」什麼？我們的理解將大不同，多元而豐富。需要補救教學的孩子們，不只是知識和文化學習的「落後」區段，他隨著家庭的波動起落，處在「『內部流放』的離散處境，那是來自於『無』或『失去』所導致的負面作用」（鄭漢文，2013：58）我們教的仍是國、英、數等主科，但我們能用這樣的視野敏銳地承載我們的孩子。

這孩子開始在一個專屬的本子裡寫詩，並不是為了發表或獲得讚美，小詩人就這樣默默的記錄了心緒，一個自有記憶以來在社會受苦狀態下掙扎著生存過來的生命，有著詩人的本質（請見結語），學校的作業質與量，可能沒有因此有太多的改善，我們也沒有持續鼓勵與關注：有沒有持續寫詩啊！缺繳的功課可能依舊，但孩子懂得拿詩去「補/替代」交不出來的日記（作文），這又是另一個跨越，孩子想要脫離學習受苦者的位置，而導師給予的鼓勵「投稿吧」等於由正式的學校系統宣布：你現在是詩人了。

⁸實際上孩子困惑怎麼寫完時，對話是這樣的。

他嘟嘴裡吐出了話語：要怎麼寫

我說，寫出對應囉，你看，（5 個字、2 個字、1 個字、2 個字、2 個字）。

十萬八千里 (5)
心情 (2)
和 (1)
天氣 (2)
差了 (2)

我接著說：第一次寫嗎？寫不完沒關係，老師會幫你完成。你到閱覽室找找看，有些書裡有新詩，想不出來就抄過來，只要抄 5 個字、2 個字、1 個字、2 個字、2 個字。

意外的是，其他孩子們開始轉變了跟她的互動，某次一群孩子拿著一本「認識職業」的書來，翻到「詩人」這一頁，對著小詩人說：「這裡有介紹你的職業ㄟ。」這孩子開始有了不同的人際關係，也開始主動照顧年紀比他小，沒有媽媽陪伴的孩子。Greene (1973) 所謂的「學生能自我覺察、自我選擇、自我實現，進而提升自我意識」，就不再是學者的論述或一種理想，而是一份近在咫尺可以握在手中的踏實。

第三節 結語：補救教學的個別化

本文的第一個時鐘學習例子，談的是有別於「學會了」的「學習可掌握感」，我們還談了該案例的文化意涵；第二個小詩人現身的例子，談的是聆聽受苦者沉默的聲音，以實際的教學作為，引導他們開始能以話語構建自身的實存，稍稍移開原先壓抑和靜默的創傷位置。提醒讀者們：我們仍是在談補救教學，只是描述的是不可見卻不斷發生著的、平行於教學現場的底層流動而已。

回到補救教學。目前世界各國和台灣的補救教學，共同發展趨勢之一都是「增置更專業的教育人員，提供更個別化的教學」（陳淑麗，2005：23）我們在此想要為「個別化」教學注入更多意涵：面對因為諸種外在因素而難以進入學習狀態（這必須與「補救教學無效」相區別）卻並非學習障礙的學童⁹，為了讓他們「進入學習」，教師必須試著聆聽、回應他們的受苦，在「他們有力量的地方」與他們相遇，驅動一個豐富的學習事件，值得注意的是，這通常不會只是認知的學習活動而已。

關於我們的這群被邊緣化的孩子，我們想到朱必聖(1996)在評楊平的詩集「我孤伶的站在世界邊緣」文中，開頭這樣描繪詩人的一生：

對於普通人來說，世界就是自己的故鄉

然而，對於詩人就不同，他必須用自己的一生來尋找它。

世界只是詩人的寄居之地；他只是世界的陌生人，只是過客。

這個世界給他們的只有鄉愁，而沒有愛。

詩人就有些像流浪漢，要飄泊終生。

我們詫異著詩人的一生，與那些受苦的孩子竟是這樣類似，這些孩子也有著多舛的命運，一出生就註定需要用一生去找回他自己。關於「接應學習受苦者的手藝」的討論，即將結束，我們想以一段書上的文字，為本文作個結束，同時也是另一次思考/實踐的起點。這段文字提供了一個與常觀迥異的位置來看待自閉

⁹ 「我國民國八十七年的特殊教育法即將『學障的學習困難必須經評估後確定一般教育所提供之學習輔導無顯著成效者』列為學障的鑑定標準（教育部，1998），…這個『從教學成效來區分低成就和學障』的方法，建立在一個前提之上一學障是較難補救的，低成就兒童只要給予學習機會，他的成績就可以拉上來。」（陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰，2005：129）

症兒童，對我們而言，則是看待接受補救教學的學生。我們相信，引文中類似宗教徒突然醒悟所散發出的慈光，並非偶然，它是來自於那些長年照顧、承受無盡的挑戰的父母那兒，揭示了照顧者在其中的位移和轉變。

「歧」「異」的恩典--隱藏起來的天分

我感激俊余的父母親邀請我在俊余出版的《我的筆衣罐——一個肯納青年的繪畫課》上寫幾句話，我希望專家們和父母親們不要說這是「藝術治療」的成果。對我而言，我傾向將他們視為沒有所謂的「障礙（泛自閉症）」，他們應該被看成有「隱藏的天分」的獨特的個體。他們不需要所謂治療泛自閉症的「治療」（包括藝術治療）。他們需要的是我們（沒有任何天份的一般人）的耐心、包容心，敏銳地發掘他們「隱藏起來的天分」。我們的工作和殊榮是支持和幫助他們走在正確的軌道上，使他們那些不為人所知的天分能展現出來，與我們這些「平凡人」分享（載於劉俊余、陳素秋，2009）

需要補救的孩子的確是一群「歧」「異」之徒，或許教師很難將需要補救的孩子看待為具備「隱藏起來的天分」的個體，但或許可以嘗試鬆動一下平時慣用的「障礙眼光」，以「歧」與「異」的視角，重新看待孩子與自己的工作。

我們以王華沛老師這段文字作為這篇文章的結語，這段文字精確的描述了我們的工作殊榮：支持與幫助孩子在世界上找到自己的位置，展現潛藏的天分。隨後，我們虔心等待小詩人現身。

參考文獻

- 朱必聖(1996)。流浪的詩人——評楊平的詩集：「我孤伶的站在世界邊緣」。創世紀詩雜誌，109期，民85.12，頁96-100。
- 施宜煌、賴郁璿(2010)。「教師即陌生人」隱喻對教師教學的啟示。《當代教育研究》季刊，18(1)第十八卷第一期，2010年3月，頁111-145。
- 殷海光(2009)。中國文化的展望(上)。國立臺灣大學出版中心。
- 張新仁(2001)。實施補救教學之課程與教學設計。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，17，85-106。
- 陳淑麗(2005)。弱勢學童讀寫希望工程：課輔現場的瞭解與改造。台北：心理出版社。
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰(2005)。以國語補救教學診斷原住民低成就學童是否為學習障礙：轉介前介入的效度考驗研究。特殊教育研究學刊，29期，2005.09，頁127-150。
- 劉俊余、陳素秋(2009)。我的筆衣罐：一個肯納青年的繪畫課。台北：心靈工坊。
- 歐用生(2013)著。教師是陌生人—「看見」不一樣的教師。2013.11.10 取引自 <http://res.hersp.com/content/636934.aspx>。
- 鄭漢文(2013)。從不到木的工坊書寫--社會受苦的在地轉化。收錄於『荒蕪年代的栽種—余德慧教授紀念學術研討會手冊』。花蓮：2013/9/6 於國立東華大學舉行。

船越準藏(2007)。寫給當了教師的可奈子的信（楊守全譯）。台北：玉山社（日文版出版於 1993 年）。

船越準藏(2009)。紅色外套（楊守全譯）。台北：玉山社。

Edward Burnett Tylor(2005)。原始文化：神話、哲學、宗教、語言、藝術和習俗發展之研究（重譯本）（連樹聲譯）。上海：文藝出版社。（英文版出版於 1871 年）

Simone Weil(2003)。扎根：人類責任宣言緒論（徐節翔譯）。北京：三聯書店。（法文版出版於 1943 年）

Greene, M.(1973). *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age* . Belmont, Ca: Wadsworth.