

真知，才能相助

摘要

本文以教學敘事的方式，呈現一個非學校型態教學現場的實踐歷程，此研究以行動研究方式進行，研究者-「我」在一個非學校型態場域「五味屋」（類似社區兒童青少年中心的地方），以參與式觀察的方式進行探究：從實際的行動策略中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年夏天我與伙伴們開始我「駐紮」¹在已經有合作了13年的社區裡，將一個面臨拆除、殘破不堪，但卻有歷史價值的老房子裡（屋頂是甘蔗葉鋪建的日式建築），以「閒置空間再利用」的方式進行硬體與軟體的改造，成為社區弱勢孩子們假日的去處-五味屋。作為教育工作者，我與工作伙伴/團隊（博士後研究員、研究生們，後稱「團隊」）們並沒有明確的「企圖要改變弱勢孩子們」，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」的概念相近，試圖找出實踐此抽象概念的具體模式。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。我們把接近六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。在五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：教育剝奪、參與式行動研究、關懷關係

¹每個週末兩天都要去店裡跟孩子們在一起。

壹、背景與動機

在這個教學敘事的開始，以我與工作伙伴們的通信討論記錄，作為開場。這段討論紀錄，反應了本文所欲敘事之教學實踐的實況與行動基礎。

民國 100 年 4 月時，我們在所處的非學校型態教學現場，對於該怎麼進行教學遇到爭議與瓶頸，我們跟孩子互動的方式，受到學校系統的質疑：「你們對孩子太寬容」，但究竟要怎麼拿捏寬容與否的標準呢？伙伴們探問著：這有沒有客觀、可參考、可操作得體的依據，我以「操作型定義」來說明我的態度與作法，我當時的回應是：

就算我們能把「操作型定義」找到，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--自己必須過去，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？我是這樣的：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，眯著眼睛在瀰漫的塵埃中，找尋步伐踏得出去的方向，繼續往下走。

每一次拍散的灰塵，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。

(KU-1000409)

對於教學，多數人熟悉的是行為派、功能取向的模式，清楚的教學目標、步驟、流程，而我多年來嘗試著從詮釋/現象取向中找教學的可能性，讓流動的現場與我預備進行的教學活動進行動態性的互動，如同顧瑜君、廖千惠、石佳儀提出的教學「共舞」的概念(2010)。本文認同共舞的教學概念，並嘗試找出實施與實踐的現場經驗，教學者在現場模糊與看似雜亂中，互動出邊教學邊理解的可能性，我們的經驗是：教學者所實施的教學行動，是依據理解學習者處境後，以探問、修正、省思的循環在教學的當下同時進行。

本文主旨「真知，才能相助」試圖將教學者如何能進行共舞、而不是去實施一套按圖施工教學的可能性與價值意義感，透過敘事的方式加以描述，而本文提出若要以共舞的概念進行教學，Maxine Greene 所提出之教師即陌生人的概念可作為理論依據。

貳、前言-鄉村社區閒置空間裏的另類教育

教育機會均等、社會正義等「名詞」，在多數學術界、教育界並不陌生，甚至是努力追求的教育理想。但實際上，在台灣的各種教育改革、教育政策中，卻無心的、默默產生了對弱勢者教育機會不均等、社會不正義、社會排斥的現象。當偏鄉弱勢孩子被放在規格清楚的座標上，「教育」就是透過老師的指引朝另一個座標移動，機械式的社會正義、社會公平，意外造成「反教育」，此種現象常在偏鄉學校教育中長期出現。一旦孩子遷移到新座標的位置，以為問題就解決了，所謂的「教育」也完成了。

而這種模式不就是 P. Freire (1970) 所提圓積式教學的寫照嗎？

我們的研究，開始嘗試將被標籤為弱勢的孩子/學習者放回屬於他的生活，從歷史的整體生態環境脈絡中去「看懂、接應」孩子的處境，找出孩子們更需要的教學與協助。

一、問題意識與行動起點

花蓮的偏鄉跟台灣各地鄉村面臨相同的困境：因就業困難，貧富差距加遽後，造成經濟能力不足，所延伸出來的社會處境，通稱為「弱勢」，其中包括：單親、隔代教養、外籍配偶新住民、收入不豐富、學業成就不甚理想、...等等。現代都市裡興起了「樂活」風，退休者紛紛到了鄉村，把珍貴的農地變成他們的別墅、也開始了當地人不懂的賺錢生意，但是當地的工作機會並沒有明顯改善，土地反而越來越少。這些會賺錢的都市人下鄉後，讓原本凋零的鄉村，默默的面臨新挑戰。鄉村弱勢貧窮的孩子與家庭，似乎越來越看不到未來。

教育 (education) 不等於學校 (schooling) 的概念為所有教育者所瞭解，但目前台灣的教育處境卻似乎比 schooling 更狹窄，往往被困在難解的升學主義裡 (教學單元、學科、進度與分數，以及 PR 值)。本研究的目的是：探究鄉村弱勢的教育，如何能展現教育的本質？如何讓台灣的教育革新有一份獨特的成績單？在台灣缺乏「競爭力」的偏鄉教育角落，我們能做什麼有意義的教育？

在台灣國民教育現況與改革中，較少涉及鄉村教育主體性的關注與實踐，競爭力不足、人口外移、貧富差距懸殊加速等社會現況，與教育系統內的運作或改革很難有直接的連結，我與研究團隊作為位於偏鄉的學術社群，長期參與第一線的教育、社區、社福相關工作，尋找可以逆轉與增能的策略時，我們深深的感受到只有鄉村孩子能夠改變家鄉的命運！這是我的夢想與信念，孩子們長大了，就會讓自己的家鄉不同，因為**孩子是家鄉容顏的化妝師**。我們所希望努力的教育或教學，不是去救濟或提供直接的幫助給偏鄉弱勢孩子與家庭，而是捲起袖子一起工作，靠自己的努力換得經濟收入與自我價值，讓鄉村的孩子們透過自助而後人助的模式學習改變自己。

台灣尚未探究以村落為單位進行教育實踐的案例，我們企圖透過參與式行動研究，探究一套帶著鄉土味、貼近生活、對土地與自然尊重、選擇儉樸、不嫌棄勞動價值的鄉村教育模式。研究團隊相信，藉此不但能回歸教育本質實踐，更能讓弱勢學習者選擇展開有自主性、有尊嚴性的教育環境。

然而這個陌生的教育場域要能夠發展出具體的教育實踐策略與模式，必須先從更根本的問題做為起點，也是本文的核心觀念，也就是本研究的研究問題：什麼樣的教育才是被偏鄉所需要的？而這樣的教育模式實施者²需要有什麼樣的眼界與能力？這樣的能力如何具備？如何檢驗？

二、研究方法

1.、研究場域與對象：非學校型態現場

² 在學校裡稱為老師、教學者。

本文所實踐的現場，由花蓮在地的社區組織與鄰近大學的師生為主要規劃和推動者。2008年夏天，我與伙伴們（後稱「研究團隊」）將壽豐鄉豐田火車站前一個日治時代的老屋—甘蔗葉做屋頂、風穀斗式建築物，跟村莊裡的孩子們一起經營成為公益二手物商店「五味屋」。學期間僅週末兩天營業³，接受全省各地的捐物，經整理分類後上架銷售，從物資整理中邊做邊學，同時建立行動者與孩子的協作關係，從日常互動中發展教學與策略。（可以用「假日學校」來理解看待）

這裡沒有具體或系統化的計畫，多數學習沒有具體的形象，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。依照孩子的需要，與外界資源的投注，也慢慢發展主題學習或方案學習，但都以實際操作、體驗的方式進行，有別於傳統的學習模式。

這棟位於花蓮豐田村、原本將拆除的、受白蟻蛀食、淹水嚴重的老屋，經過大人與孩子們的共同努力，成為花蓮在地人假日的好去處，也成為花蓮的觀光景點，吸引來自美、法、德、西班牙...等世界各地的志工以公益旅行方式參與，五味屋甚至成為美國長島大學指定學習地點，也是法國第四世界運動組織盟友。開幕至今，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，孩子們可以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。

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。

近六年的時間，孩子們不僅在村莊中學習，足跡開始踏遍台灣、離島、對岸與日本。透過志工旅行、社區互助的方式，鄉村的孩子開拓了眼界、並開始學習與各種外界溝通，站上台灣大學、台北醫學大學的講堂，敘說著為自己、為家鄉的努力，感動了許多人。

五味屋的發展，從原本單純的二手物資整理，拓展到廢棄腳踏車修繕、木工/家具的修繕與製作，並學習農業，種植洛神花製作純天然的洛神花乾、蜜餞等產品，作為答謝捐物者的心意；去年起，開始種植自然農法有機米，學習友善農業，照顧家鄉的環境生態，從插秧、包裝、到銷售。孩子們在生產、生態與生活的真實中成長學習。

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。這些年，我們的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：學業成績不亮眼、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」；研究團隊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：什麼樣的幫助、學習型態、教學方式，對這群孩子才是需要的。讓他們「更

³ 寒暑假則週休兩日，以利假期沒有去處的孩子有個地方去。

正常」嗎？什麼是「正常」？符合社會期待嗎？我們憑什麼要求他們改變？

2、參與式行動研究：

行動研究的本質是實踐取向的：通過研究過程，增加人們對生活中隱含矛盾經驗的覺察，使參與者認識社會既定現況如何維持其運作機制而不易改變，並且試圖在當下的社會過程中去發現一個更公平的社會（夏林清，1996：6）。知識的獲得是經由實踐(praxis)有系統地發現主體/客體間的關係，「研究」做為一種涉入的過程(a process of engagement)，因而行動研究強調轉化發生的「可能性」，以及轉化是「如何發生」的探究過程。

本研究採用參與式行動(Participatory Action Research-PAR)做為探究方式。PAR源於批判理論，從被壓迫者的處境反思為出發，結合外來者帶來抽象理念與當地人共同協同進行研究-行動（Greenwood & Levin, 1998）。學者 Ervin, Alexander M.認為，參與式行動研究/主持者具備文化相對論的價值、不以單一文化或優勢文化為依據，執行參與式行動研究者的特質是有強烈社會正義感。在研究關係上，研究/主持者與研究參與者既是伙伴又是導師，研究/主持者以催化者 facilitator、鼓吹/提倡者 advocator 的角色穿梭、編織，不完全主導參與者們的討論（Ervin 2005：222）；參與研究的協同者，在研究的過程中不再是「沈默者」或「被掠奪者」（夏林清，1996）。「協同」與「共做」不同，在共做的過程中協同參與者不需相互瞭解也不需共同行動，甚至不需根基於民主平等精神的運作。

3、研究資料之搜集與分析：

本研究以行動實踐為主體，田野現場即興與就地取材、立即創造教學互動，研究團隊各自進行田野日誌、主題紀錄、個案紀錄，此外，與孩子們互動的談話紀錄、家庭與學校訪問、觀察紀錄等，多元、多場域、多視角紀錄，是本研究原始資料模式。因為是團隊進行研究，因此，定期進行研究資料討論與分析，策略反省回觀與修正，同時運用網路論壇平台，進行遠距離討論，邀請現職教育工作者、諮商專業者參與網路平台討論，進行對話、釐清。主題式的焦點團體與遠距討論是資料分析的常用模式。

若進一步對上述研究資料細言之，在偏向「行動」的層次上，五味屋作為一社福導向的教育機構，原本就有自身的個案記錄系統：與孩子互動談話的記錄、觀察記錄、家訪記錄與校訪記錄等。它們由置身其中的第一線專職工作人員所完成，這些工作人員作為長期扎根在地的行動者，與學童、家長、學校老師和志工熟稔，而以上行動（互動談話、觀察、家訪與校訪），都是在五味屋這個場域所給出的自然情境下與合理性下完成，如：工作現場需與孩子共同完成任務而生出的談話內容、與孩子共同工作時的觀察、針對孩子的言行與發展而做的家訪、校訪或其他社福機構間互通有無的聯繫動作，稍後才回過頭來記錄這個過程——簡言之，這些行動的產出儘管後來作為本研究所依據之基礎資料的一部份，「研究」意圖在行動當下是模糊而不具體的，一來透過行動中的探究讓現場的發展有充分的主導性、流動更多的訊息，同時亦不帶給當事人「這是研究」的突兀感。

不過，這些資料傾向於事實性描述（第一層描述），其特性為：簡短，對人、事、時、地、物和話語原樣地載錄，缺乏厚實的描述（thick descriptions），受限於第一線工作者之職務與視框等，因為它們多少是「工作取向」的，且有其立即性和時效性要求，因此多少是片面的。然而，它們常常作為研究上的有力「探針」，幫助研究團隊

「偵測」出需要進一步探究的議題或孩子處境，故此資料特性類似「前導性研究」中所採獲的、值得進一步深化、確認和探究的初級資料，但又具有（現場工作者所提供）「第一手資料」的寶貴性，我們常常因此「順藤摸瓜」地逐漸理解了在地的複雜人、事、物的關連狀態。因此此類資料的珍貴性不容小覷。

隨後，長期蹲點的研究團隊人員（非專職工作人員，五味屋長期志工）開始依此在陪伴和研究行動上進行深化，更有焦點地進行資料的蒐集和更有意識地展開行動。這部分，人類學民族誌的「田野日誌」是基本工夫，由其所產出的厚實描述作為本研究中現象/事實的基礎；「主題記錄」則是在研究中後期已經鎖定了值得發展主題後，對於田野現象進行特定主題的觀察、描述，如（以本文而言）「孩子的情緒模式/互動模式/與他人的關係形構」之類的主題，以此同時反身確認自身的認識論預設與理論切入視角。而「主題式焦點團體」，則是一個反思性、論述性更高的資料/研究觀點產出的平台，它多半在研究後期，已在研究上產出一定觀點、對現象有一定詮釋、在行動上有一定主張的時刻召開，至少由工作團隊與研究團隊（其中部分重疊）共同形成團體，由團體的主持人設定主題、引導對話，讓團體成員進行彼此想法的核對與澄清，以及自然的互動，由此展開後續的現場行動與論述生產，而必要時，會加入不同專業的機構督導作為成員——心理、社工、教育、精神醫學等。有時有聚會討論的限制，則會以電子郵件、網路論壇、網路視訊會議等「遠距討論」形式進行。

由此，前述「多元、多場域、多視角記錄」的意涵應該獲得釐清。然而，重要的不只是何種性質或來源的資料，更是研究者對於資料進行判斷的能力與規準。我們以 Chris Argyris 等（夏林清譯，民 89）所提出了「推論階梯」（the ladder of inference）作為資料判斷與分層的原則：(1)相關的、可直接觀察到的資料（observed data），(2)文化的意義（cultural meaning），(3)聽者所賦予的意義（the meaning imposed by the hearer）。舉例而言，「個案記錄」中工作者自身賦予過多主觀意義，而造成主觀描述膨脹、「相關的、可直接觀察到的資料」卻闕如的情形，這時，研究團隊就必須透過田野工作補充第一層資料。又例如，某些話語夾帶著青少年或兒童次文化中的文化意義，一般成人不容易聽懂，這時就要進行詢問或詢問相關人士（譬如熟悉流行歌壇或偶像劇的人）才能釐清。上述 Argyris 的分析框架，有助於我們在資料的主觀性與客觀性之間找到準繩，並注意到當某一層資料過度膨脹或稀薄時所指出的意義。此外，我們不只注意說出的話語（the said），更注意那沒被說出的（the unsaid），還注意二者之間的關係消長（如壓迫關係）：何以某人一直說著某類的話語？究竟是這類話語本身指向某個含意，或者是它直接指出了那沒被說出的部分「現身」的困難性？這個困難是如何造成的？由此，社會性的、結構性的、體制性的力量將在這樣的研究敏感度中被識別出來。

三、關鍵議題與實踐主軸：「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？很多時候第一線的教育工作者感受到無力，各種幫助似乎對這群孩子能產生的效益，都不如預期的理想。

在教育界多數人熟悉 P. Freire 「受壓迫者的教育」，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」出於為受助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，但他們心裡是這樣想的：「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！」「再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。（聽孩子們在說話）

這些以「為你們好」而出發的互動，也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、刻板印象與價值觀，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，也無法找出妥善處理雙方的良策，很多時候只能盡力的減少衝突。但從我們近身接觸弱勢孩子們後，慢慢理解到，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熟悉的價值觀與操作模式，並以這樣單一的觀點去看待與陳述。雖然多元觀點已經不算陌生，但是單一故事觀點需要被打破的迫切感，仍然很高。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，會改變助人者對他們的「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學習空間，在這裏孩子們沒有課業與升學帶來的進度或績效壓力，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，學習不以責難父母邀請參與，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。

參、在陪伴中相遇、相信、相扶持

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。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，我們希望能做一個「真正」的助人者，在學習如何助人的歷程中尋尋覓覓、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，所激起的興奮、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，國小四年級，是永齡希望小學的開案學童，因課輔對彈頭的幫助不大，且彈頭在課輔班上屢屢造成老師與同學的困擾，因此社工希望五味屋能幫忙，因此轉介

彈頭參與五味屋假日工作⁴。雖然彈頭已經來穩定在五味屋參與超過一年，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⁵，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，爸爸是個很多地方都有改善空間的家長），在缺乏主要照顧者的狀態下，這孩子家裡的髒亂是沒踏進過的人，難以想像的程度，他的鞋子是他自己以補、貼、綁的方式修理後繼續穿著，家裡的衣物是妹妹負責清洗、客廳裡擺放著已經發霉的食物⁶。無法安坐學習，從念小學起學校建議家長帶去看醫生，開始服用過動藥物，藥量跟著年齡增加，到五味屋前，已經服用長效、短效兩種藥物的最上限劑量，但即使已經使用了這麼高劑量的藥物，他的學習依舊如昔，行為照樣讓學校頭痛，人際關係如地雷，隨時會與同儕爆發嚴重衝突，造成傷害⁷。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」（因為從他脫序的行為與不良的參與態度判斷：彈頭沒意願學習、且課輔上課狀況差之外，更嚴重的是騷擾與影響其他同學學習，是害群之馬，對於擔任課輔老師的大學生來說，彈頭難以約束與管教，基於各種考量，校方認為應該停止彈頭參與課後輔導）⁸。

當彈頭得知自己不能繼續在課輔班後，他在大庭廣眾下嚎啕大哭（課輔老師轉述時，紅著眼眶說，我沒有不要他的意思，看到他哭那麼傷心，我心裡很難過）⁹。我們試著穿上他那雙有著「補、貼、黏、綁、釘」修補痕跡的爛鞋，想要理解他的生命處境，找到出口。為什麼面臨「停止課輔」，彈頭這個處處表現出男子漢大丈夫、沒在怕的人，竟然以哭泣、軟弱的樣貌呈現在他人面前，而沒有選擇「毫不在乎或誰希罕」的保護顏面作法。從彈頭的哭泣中，我們理解到：他在學校系統裡已經是個沒有歸屬感的個體，現在連課輔班也把他除名（同儕孩子們這樣描述他被終止課輔），從家庭到學校，從正式到非正式學習的場域，這孩子經歷了深層的被遺棄/排斥/排拒的苦，每天張開眼睛面對的是恥笑、鄙視、推開、斥責，他感受到這些的眼光和話語，如同看不見的箭，從四面八方射過來，他揮舞著雙手或扭動身軀，希望能躲開這些讓他疼痛的箭，但外人不容易看到這些箭朝著彈頭飛去，看到他揮舞與扭動，很自然的認為他在「亂來」-怎麼又暴動了，為了讓他安靜或不要做出他人不懂的焦躁舉動（為他好），同儕與老師想幫助他，或許出於善意與幫助，卻無意的編織了一個網來網住他，希望他「不要亂動、安定下來」，他被網子纏住，更奮力掙扎，弄傷了網，通常網破後，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，如何讓彈頭學習面對社會的期待與要求，怎麼做才能讓彈頭被解讀為過動、情緒失控的樣貌獲得舒緩或改變的可能。

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

⁴ 引自「五味屋_機構交流記錄—彈頭，1000328」

⁵ 引自「五味屋_觀察記錄—彈頭，1000419」

⁶ 引自「五味屋_家訪記錄—彈頭，1000419」

⁷ 引自「五味屋_校訪記錄—彈頭，1000515」

⁸ 引自「五味屋_機構交流記錄—彈頭，1001103」

⁹ 引自「五味屋_機構交流記錄—彈頭，1001110」

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，普遍遭受社會性的歧視，這些歧視有的顯而易見，有的瀰漫在空氣中，有些人能嗅到看到，有些人則無法察覺，孩子們長期與父母一同承受各種歧視，有時後，孩子們連光明正大的去愛受到鄙視的父母，都沒給予機會。在以主流價值為主的學校學習與生活裡，這類孩子彷彿身在異鄉，缺乏並渴望歸屬與接納感。在老師和同學無意的言談間，他經歷到被區隔而感到難堪¹⁰，因而興起想要遠離這個他無法學習的學習環境，曠課逃學等受教權保障的規範，此時卻變成枷鎖。這類受到歧視或忽略的偏鄉弱勢的孩子，常常難以理解「為什麼別人都不喜歡我？」許多相同處境的孩子，處於被誤解、而被「常態化」的過程中，卻從為他們好的幫助中感受到壓迫。他們所需要的，是等待有人能先擱置幫助的企圖，輕柔甚至無感的坐到他們身旁，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，我們與孩子共同面對與感覺到整個社會大環境對他們的誤解與帶著壓迫的協助與期待，共同與孩子們感受被視為社會負擔的眼光、同情與責難。許多熱心的助人者在幫助的過程中，不經意的流露出指責、評斷，這正是因為缺乏對孩子們真正的理解與接納，不管是學習的幫助、生活的輔導甚至慈善的救濟，成效因此不如預期，甚至很多惡性循環不段上演。我們愈發強烈感到「理解，乃刻不容緩」可以產生的力量與轉變的可能。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，重新認識自己生命的獨特與無可取代的價值，作為一個教育者，能夠提供的教育與教學，才能為他們所用。

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、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（張鐘焜，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，總有一又一一次的吃驚和狀況外，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：

¹⁰ 例如，彈頭常需面對同儕與老師問他：你今天吃藥嗎？而這句話或許出於關心，但往往是出現在彈頭的行為不受歡迎時，就算是關心的問候，也成為利刃。被詢問的人就算有情緒，發洩了罪加一等，不發洩就得忍受與累積。

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)。

我們要進行的教學或協助，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，直接且立即，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。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。

三、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設想或對待」。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，很長一段時間，彈頭仍不是一個「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、蠻不在乎，但我們從細微處看懂他是個渴望朋友、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。

某日，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，但彈頭並沒有明顯的感冒症狀），彈頭說自己感冒，爸爸已經帶他看醫生，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，所以空氣中有著一股氣氛：彈頭應該是裝病博取特殊關注）。做為「陌生人」，我¹¹不進行更仔細探問（為什麼家裡很近不回家拿藥服用，就可解決問題、忽略博取關注）。實際上，問出的答案對當時的狀態而言並無幫助，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：「不吃飯生病的身體會更慢好，我們去雜貨店看有什麼喉嚨痛也可以吃的東西。」櫥窗裡有八寶粥、牛奶花生等流質罐頭，彈頭以搖頭回應所有的選項。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」隨時可以來桌邊大家一起吃、確認他吞嚥白

¹¹ 本文第一作者。

飯不會讓喉嚨更痛後，我們就很有默契的不繼續強烈要求他不躲起來、孤獨，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、沒注意到他歸隊，繼續進行著一般聊天，大家一起把飯吃完。

午餐後，我請工讀大學生帶彈頭去藥局，問藥師有沒有可以讓舒緩喉嚨痛、孩子可吃的安全成藥。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～」收工時，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，彈頭問一位他喜歡的工作伙伴：「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，把自己打理乾淨，因此要趕在集合前趕緊洗完澡，但他不會自己燒熱水，因此對工作伙伴提出了請求。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！」¹²

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，幾乎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，懂得把自己打理乾淨去作客。大人們不必多做提醒或規訓，孩子在與大人的互動中探索並找到自己的位置和表現¹³。

肆、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，站在車外目送大家離開。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：「他爸爸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。」¹⁴這些話勾起我們的回憶，對彈頭父親的第一印象停留在他不斷外遇、離婚收場的大人關係，迫使孩子們失去母親的照顧，以及父親情緒

¹² 外出的機會由孩子提出申請，有時必須付出工作點數，獲得同意且點數足夠的才能取得機會。

¹³ 引自「五味屋_觀察記錄—彈頭，1010108」和「五味屋_學童互動對話記錄—彈頭，1010108」。

¹⁴ 引自「五味屋_觀察記錄—彈頭，1010108」。

失控會砸掉自己維生用車的一般人認為的愚蠢舉動¹⁵。沒有走近彈頭的家庭去看見爸爸之前，一直被「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被評價為情緒失控、總是做出錯誤選擇的父親背後的心思，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：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？爸爸真的帶你看過醫生嗎？真的有藥物嗎？以陌生人的位置，很容易知道求真實對現場的理解無益處，也清楚去處理「不該用病博取同情」這類標籤可能造成的傷害、失去建立信任陪伴關係的機會，在一般的狀況，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、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？當這麼思考和擔心著各種以為對孩子好的教育，就會轉換成為壓迫落到孩子身上、也壓到自己身上，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，而這將意外的使空間越變越大，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，只要好的描述出的來，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

¹⁵ 引自「五味屋_家訪記錄—彈頭，1000404」

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」）。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。但我們刻意選擇不回應裝病討關心，暫時懸置顯而易見或理所當然的理解，將行動放在共舞的脈絡下進行，共舞是：在午餐的當下，誠摯的把「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。然而，若確定了彈頭「不吃」的心意不是刻意作對或有不能理解的訊息，就不強求他吃下去，鬆手等待機會。

我們所「知」的是，彈頭給了大人支持，他沒有在雜貨店享受特權、趁機會佔便宜，沒有要求他難得可以吃到的好吃東西；他沒有企圖想藉著這好機會取得食品後，去跟同學炫耀-看，我有，你們沒有！他所做出的行為，正是我們期望他展現的。但在過程中，作為教學者的我們並非將此「教學目的」放在眼前去執行，而以共舞的動態性去創造出空間與氛圍，將主導與決定權放回彈頭的手中，給他清楚的訊息：請做選擇，我們相信你。而他展現出來的令我們意外且感動：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。為什麼平時粗暴、狂妄、無視於他人感受的彈頭做出此選擇呢？

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應該是值得商榷的，但在當下的確想不出更合法的方法；我們也不確定自掏腰包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」，我們不對孩子先設防、懷疑、評價或設定明確的應該，而是在當下去找能移動的著力點，擱置各種理所當然成為陌生人後，很多意外的選擇冒出來跟我們與孩子們揮手。當彈頭端起飯碗那一剎那，我知道跟這個孩子「相遇」了，他讓我們牽起了他的手共舞，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」的誠摯召喚與等待，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且照顧人的大人。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路。

伍、結語-真知，指引行動、產生力量

若依照醫療的系統彈頭「病了」，專思能、利他能的過動藥物已經使用到頂劑量，對彈頭的生活與學習沒有提供預期的「治療效果」，彈頭需要的治療是什麼呢？

有一天彈頭帶了一包很大的餅乾來五味屋分享，分享時說：我媽媽寄來的。其他孩子吃著餅乾，沒有太多回應。這孩子的人緣他自己心裡清楚，媽媽寄來這麼珍貴的餅乾，為何需要拿來分給「平時對我並不友善的人」？是否彈頭想藉著餅乾讓同儕知道什麼重要的訊息呢？我們豎起耳朵、專心注視他分享餅乾的過程，從彈頭分享餅乾的口吻與態度中，嗅到一種訊息：我有媽媽，我媽媽愛我。於是我們不出聲默默從觀察中找尋理解：媽媽是提供療癒的好選擇嗎？但離婚多年回西部的媽媽怎麼有可能成為療癒者呢！

透過各種管道與方式，五味屋聯絡媽媽，緩緩的跟媽媽建立關係，長達一年的時間聯繫、接觸、發展信任、商議對策，編織社區的接應系統，媽媽多次回到花蓮探望、與五味屋深談。在五味屋的協調後，媽媽決定搬回花蓮豐田村，照顧孩子。五味屋提供兩天、社區協會提供三天的工作機會，找了只需付水電的學生套房（老闆免收租金），媽媽回村子後，提供孩子生活穩定的照顧與心情的依靠。

生活的穩定以及五味屋的接應，並與學校/老師密切合作，藥物輔助漸漸退場，彈頭也不再是一觸即發的火藥庫。雖然，對學習雖然仍缺乏信心與興趣，但對動手操作、實作充滿了動力，對自然則是個豐富的學習者。我們繼續從彈頭的生活裡學習怎麼繼續理解他，然後找到能相助的可能。

五年多來，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）。在走出學校圍牆、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？」的角色合理與合法性處境中摸索定位，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，這五年與孩子近身接觸的生活經驗中，更發現很多細微的情感、思維、行動是沒有辦法去定義的，是無法先概念化再來操作實踐的。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。

然而，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，從陪伴與孩子共舞的經驗中，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，而是實踐邏輯的當下直覺。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。

作為教學者真知的到來，使我們能在教學的現場面對原本苦無方法的學習者時，可以成為「心思細膩又充滿教學機智的老師」，這樣的教學者「常常透過不落言詮的默會之知掌握了這一層學習者」（顧瑜君、吳明鴻、石佳儀，2014：294）。

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是好或壞，但與孩子相處的回憶與回應，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）。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」有脫不了的關連然而，「責任」這個字是危險的，因為責任意涵著對於「對象」進行價值「判斷」，以及對自己所身為「陪伴者」的這個角色進行行動與價值的「判斷」。因此，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）。而這就是我們所說的，

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，孩子仍舊從指縫間滑落，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.....」小王子重複地說，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：上海人民出版社。
- 余碧平（譯）（2005）。Michel Foucault 原著，**主體解釋學**。上海市：上海人民出版社。
- 宋文里（譯）（1999），Carl Rogers 原著，**成為一個人**。台北市：桂冠。
- 李樹英（譯）（2001）。Max Van Manen 原著，**教學機智--教育智慧的意韻**。北京：教育科學出版社。
- 周和君（譯）（2008）。Harlene Anderson 原著，**合作取向治療—對話，語言，可能性**。台北：張老師文化。
- 邱振訓（譯）（2006）。George Steiner 原著，**大師與門徒**。台北：立緒。
- 夏林清（1996）。**質性研究：理論、方法與本土女性研究實例**。台北：巨流。
- 夏林清（譯）（2000）。Chris Argyris, Robert Putnam, Diana McLian Smith 原著，**行動科學**。台北：遠流。

高淑清、連雅慧、林月琴（譯）（2004）。Max Van Manen原著，**探究生活經驗**。嘉義市：濤石。

張鎧焜（2010），「友善接納」倫理與教育：J. Derrida 的觀點，**教育研究集刊**，**56**（1），1-29。

蔡佩君（譯）（2008）。Hannah Arendt原著。**責任與判斷**。新北市：左岸文化。

顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2014）。接應學習受苦者的手藝-談文化與補救教學。**帶好每個學生：有效的補救教學**，心理出版社。

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2010）。**執子之手、與汝共舞-偏鄉社區的課程實踐探究與教學關係的美學**。2010年5月21日發表於「過去現在未來之課程與教學國際學術論壇」暨中華民國課程與教學學會第22屆課程與教學論壇，台東：國立臺東大學。

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.

Ervin, Alexander M. (2005). Participatory Research. In *Applied Anthropology: Tools and Perspective for Contemporary Practice*. Pp. 219-232. Boston: Pearson / Allyn and Bacon.

Greenwood ,D. J., & Levin,M. (1998). *Introduction to action research : social research for social change*. Thousand Oaks :Sage Publications.

Maxine Greene(2000), *Releasing the imagination-Essays on Education, the Arts, and Social Change*, John Wiley & Sons Inc。