

# 如何與轉化型知識份子遭逢

顧瑜君  
國立東華大學  
教育研究所教授

廖千惠  
國立東華大學  
教育研究所博士後研究員

林育瑜  
國立東華大學  
研究助理

## 摘要

我與研究團隊所處的教育場域位於台灣東部的鄉村/偏遠地區，我們長期地與一群基層教師在課程與教學進行討論與對話，並且分享他們在學校生活的處境與困境。基層教師們反應，孩子們的程度變差了，家長對學生的關懷降低了、家庭功能弱化很多、媒體的責任很大、城鄉差距很明顯、教科書編排有問題等的說法，反應出基層教師們在變遷社會下的學校/課堂感受，也描繪出這群老師們的專業處/困境。

我們從老師的日常微觀處境去理解，老師們是如何獲得這樣的經驗、他們的無力感是如何的被累積，從經驗中透過澄清式的對話理解老師如何詮釋自身的經驗，堆疊出對孩子的理解，進而回應到課程與教學的思考中，發展在社會變遷下，偏鄉的教師/教育圖像。本文主張，教師的角色不只在教學上，還有其積極性的功能存在，做為一個「反省實踐者」—應該對課程、教學方法、師生互動、教學態度、教育價值觀等不斷的反省、思考與修正，而透過本研究所指陳的澄清式對話的練習，可以摸索出在教育場域中的轉化型知識份子的實例，透過實踐、反省、對話、回應等過程，從困境中尋求解決之道。

**關鍵字：**澄清式對話、教師理解、學生脈絡、轉化型知識份子

## 壹、前言－偏鄉教育現場中的師生

學校，是師生重要的生活場域；但校園生活也只是教師、學生生活的片段。雖然孩子們在學校使用相同的課本、穿著制服、受相同的教育，但是教育的產出就是不同，Collins（2000：135）曾提到「在學校中，不同背景的孩子之所以有不同的學習表現，事實上是因為他們並未接受相同的學校教育過程...。」（引自王瑞賢、王慧蘭、陳正昌譯，2008：9）。若教育工作者將學校教育簡化為形式的學習、訓練技術，忽略社會變遷、文化處境、學生的生活脈絡等，則學校的課程與學習，只會讓學校教育過程背後的差距越來越大。

在我們對偏鄉教育的觀察和理解中，有不少老師很努力的以各種介入方式關照著學生的人生，力抗結構性的困境和不支持；但的確也有一些老師對學生的認識就侷限在學校裏--課堂內的表層認識，跨出校園之外對於學生的理解與生活世界的觸碰很少，從學生屢屢出現困擾著老師的各種「不被期待」、「不受歡迎」的行為舉止上，接收到的就是家庭無法提供孩子教養應有的支持、孩子學業表現及同儕互動上的問題，努力的方向是如何導正、矯正和管制。然而，基層教師的普遍經驗是，不管如何改善，成效都不甚理想--「救不回來」。

偏鄉基層教師的困境從另一個角度看，也是弱勢學生學習品質的寫照，許多研究皆顯示，位於鄉村、偏遠地區的學校普遍共同面臨的問題是：經濟弱勢使得家庭功能逐漸流失，家庭失能、主要照顧者缺席，形成教育現場多數學習不利處境的難解之題（王麗雲、甄曉蘭，2007；陳美如，2006；甄曉蘭，2007；顧瑜君，2006）。我們的經驗也確實如許多研究中的發現－偏鄉的教師比其他一般教師要面臨更多學生在學校圍牆外的真實人生中的弱勢處境，對其學習的影響；從而也必須面對自己對更複雜多重角色定位的選擇，以及教學以外的諸多考驗（謝敏鈴，2002；呂慧珍，2004；高慧如，2007）。

而農/鄉村的孩子因為正規體制的一元化、文化資本不足的狀況下，不自覺的養成隨便的個性、不講究、低競爭、自我放棄的態度，茫然的在義務教育過程中度過。國科會 2008 公布一份偏遠地區教育現況研究報告，內容提及一所偏遠國中招到 5 名新生，其中卻有 3 人不識字，報告顯示，在教育當局都會思維下的教育改革理念加劇了教育機會不均等，讓偏遠地區學校成為「教育的暗角」（甄曉蘭，2007），更使得貧困與經濟弱勢的循環不斷的重覆上演。用 Collins 的話來說，這群孩子沒有接受到應該有的教育過程。這種說法，多少隱含了對偏鄉學校教育現況的責難；但我們希望以真誠面對此處境的方式，探究如何能讓偏鄉的基層教育工作者，從困境中找出解套。

H. Giroux 提倡教師應扮演轉化型知識份子 (teachers as transformative intellectuals) 的概念，在台灣此概念雖然被廣為介紹，但在實踐的層面，較少以實際案例的方式探究，藉由我們長期關懷偏鄉教育的實踐和省思中，去思考教育工作者可以如何在偏鄉有所作為。教師應該是個反省實踐者-對課程、教學方法、師生互動、教學態度、教育價值觀等不斷的反省、思考與修正，國內研究轉化型知

識份子的學者們，一直想在現在的教育場域中尋找轉化型知識份子的實例，希冀透過我們實際參與的例子，解析辯證台灣教師轉化性及能動性如何可能。在我們的實踐過程中，我們更感受到偏遠地區，更需要教師扮演轉化型知識份子，轉化的歷程可鬆動教育工作者日常的困境，鬆動後的教育現場，或許往後可以讓教育工作者看見新的可能性。

本文期望透過師生之間的故事以及我們親身嘗試的實踐方式，在相遇、理解、接應與回應的方式上，探討如何由日常教育現場「習以為常」、「理所當然」的認識和應對，透過反省實踐及脈絡化理解的歷程，去思考教育工作者如何與弱勢處境學生遭逢及承接。呈顯我們學習使教育工作者成為（becoming）轉化型知識份子的一種可能途徑。

## 貳、該以什麼樣的視野看待「教育工作」？

### 一、轉化型知識份子的概念

依照 Gramsci 對知識份子的想法，每個人都是知識份子，都有其道德觀與世界觀，並影響自我的意識型態；知識份子受所處的文化、歷史所影響，無法自外於所處階層（游美惠，2003：123）。「轉化型知識份子」的概念是由 Giroux（1988）所提出，強調教師的主體性與作為一個知識份子在政治社會改造的過程之中的積極角色；教師必須重新思考所處的位置，透過反省與行動，提供學生必要的知識和技能。他提到「轉化型知識份子的著力點不是孤立的學生，而是處於不同文化、種族、歷史與性別處境，懷抱各自問題、希望與夢想的人們」（謝小琴譯，1995：103）。所以，教師的教與學不能只著眼在表相的「看到學生」，還必須更深層的去探究自身、學生與相連結的經驗脈絡的差異性，從中思索、生發轉化處境的目標與行動。

所謂「轉化型知識份子」，「轉化」的概念如同「有機」的概念，就是需要先掌握到脈絡，要以自身所處的社群、環境、生態作為認識的起點，透過整體的認識之後，建立其判準與轉化的目標，為行動注入新的意識，所以反省（reflection）是作為知識份子最重要的關鍵（張盈堃，2000：35）。在偏鄉艱難的教育處境裏，我們更期待看見「轉化型知識份子」的教師圖像，渴望教師角色在社會改造的積極功能；但偏鄉的教育現實裏，「轉化型知識份子」的概念仍多停留在理論階段，實踐的圖像還待追尋。台灣的基層教育現場對於「轉化型的知識份子」這樣的詞彙並不陌生，但是對於如何成為一位「轉化型的知識份子」則仍停留在批判教育學的論述當中，教師在偏鄉教育的場域當中該如何認識這個詞彙，又該如何理解並促使自我成為這樣的角色，是我們要討論的焦點。

### 二、文化回應教學的參照途徑

在偏遠地區從事教育，如果希冀朝向轉化型知識份子的角色邁進，需要面對偏鄉特殊的教育特性（例如：交通不便、多元族群、文化不利、家庭經濟弱勢），

而有不同的教學思維。「文化回應教學」強調學生的生命經驗在學習過程中的位置，它是回應學生的生命經驗及因生命經驗而產生認知方式的一種教學模式。「關懷是文化回應教學的『理念基礎』、文化溝通是『工具』、多元文化課程是『資源』、教學是『實踐』」(Gay, 2000)，此觀點點出文化回應教學的重要面向。

其中「關懷的力量」更是文化回應教學不可缺少的重要基礎，它強調教師的態度、期望與行為，對學生學習的影響。因為「教師」是文化回應教學能否成功的關鍵，必須有足夠的知識、能力與態度因應多元文化學校環境的挑戰。文化回應教學強調教師應該瞭解學生的溝通模式，並且運用不同的溝通模式，與學生建立積極正面的互動(劉美慧、廖千惠、李雪菱, 2006)。從偏鄉教育的角度，我們對文化回應教學的教師，比傳統的教師有更多的期待。

因為文化回應教學不只是在教室裏的課程與教學，更強調連結學校、家庭、社區的資源做為學生學習的後盾。偏鄉學校往往有許多學習弱勢的學生，教師必須更進一步試圖去瞭解隱藏在學生行為背後更深層的意涵，避免用主流的標準直接評斷學生的學習行為；並且依據學生的文化差異，給予適性教學方案。而教學可以學生熟悉的社區文化和生活經驗做為中介，學校不只不該輕易忽視學生的文化脈絡，而且必須以學生的文化脈絡作為幫助學生瞭解自我與他人、建構社會互動與理解知識的基礎。

在實施文化回應教學之前，要經過文化分析與文化選擇二個步驟(Thomas, 2000)。首先是文化分析—檢視整個社區、群體與個人的文化脈絡，包括學生帶到教室內的文化，例如語言技巧、溝通型態、及其學生在家所習得的技巧；還有學校中同儕互動方式，例如友誼形式、遊戲規則等。文化分析工作有助於豐富課程內容及發展有效教學。第二個步驟是文化選擇，將第一步驟的分析結果，加以選擇，其目的是使教學更能回應學生與教師的文化需求。實施文化回應教學的方法則有建立信任、知覺文化差異、運用多元方法、有效的提問技巧、提供回饋、分析教材、建立積極的家庭與學校之間的關係等(Jackson, 1994)；這些方法都是使偏遠地區學校教育能更貼近和承接學生需求的努力。

## 參、如何與轉化型知識份子遭逢

鄉村/邊陲的孩子在學校教育中如同手掌的捧沙，命中注定從師長們的指縫中無聲無息的滑落，而不斷滑落的孩子，就算被人們看見了，也因為「雙手有縫隙」是無法改變的事實，師長們只能以無能為力面對滑落的孩子，教育工作者或許努力、惋惜或懊惱，但這些孩子只能繼續悄悄的墜落地面(顧瑜君、林育瑜, 2009a)。

我們長期關注偏鄉教育，不忍前述的現實一再的在眼前重演，於是致力於以各種不同的方式介入偏鄉教育裏的各種真實故事，透過與孩子的遭逢，試圖產生對於弱勢學生學習的脈絡化理解，從而思考相關因應課程的可能。從中發展面對

弱勢、困境時，將課程與教學回歸到學生自身的生活與文化裡，試圖去回應學生的需求，探索教育工作者如何面對差異性價值存在的理解，期許教師能夠在日常生活中扮演轉化型知識份子的角色。

其中一個很重要的層面是去思考：學校系統對弱勢孩子的「承接」或「回應」的議題和作為。如何可能在遭逢孩子學習現實的困境裏，不再只是失望的棄守或悲觀憤慨以對，而是積極的嘗試轉化的教育可能。以下藉由我們和數個孩子的真實遭逢經歷，提出一些討論與分析：

## 一、澄清式對話的練習

McLaren (1998) 提到「問題本身就是解藥的一部份」(蕭昭君、陳巨擘譯，2003：89)，偏遠教師的困境，其實要從他們的處境去理解，孩子的狀況普遍「很糟」，老師們是如何獲得這樣的經驗、他們的無力感是如何的被累積，從經驗中透過「澄清式的對話」理解老師如何詮釋自身的經驗，堆疊出對孩子的理解，進而回應到課程與教學的思考中，才可能發展在社會變遷下，偏鄉的課程與教學圖像。

在一次偶然的機會中，一位任教於偏遠地區多年的老師談到偏遠地區教育最大的困境之一是：孩子們文化刺激不足（對話參見附錄）！班上第一名的孩子志願是去除草，這孩子的「問題」被老師定位在「志願錯誤」、因為弱勢—文化不足、刺激不夠、缺乏企圖心、不瞭解可以有更好的選擇，老師的責任是幫忙拓展孩子的視野、鼓勵向上、提供資訊、展示典範，讓他知道自己可以選好工作、該往哪裡去夢想<sup>1</sup>。

而我認為，這位老師是典型的被自己「理所當然」遮蔽的教育工作者，因此，我以對話的方式設法讓這位老師理解，當第一名的孩子表達自己的「志願」是去除草，若老師委婉的引導孩子要有更大的志願，是一種被主流標準的判斷擋住了教師去看見「差異的價值」的狀態，也失去趁此機會實踐轉化的可能，老師甚至散發出傷害性的訊息：你不要像你爸媽那樣沒有出息、除草是個低賤的工作。試問，難道孩子真的不知道嗎？老師不轉化的結果卻意外的成為了壓迫者。

當孩子們透露出讓老師「難以理解」、「無法置信」的話語或行為時，正是提醒老師們，必須在這些看似荒唐的處境中，找出孩子接應、遭逢(encounter)的機會。也就是說，愈是荒腔走板的行徑，或許愈能夠提醒老師：這正是我能夠轉化的切入點！從日常教學中找出這些看似不起眼，卻是能磨練自身轉化能力的開始。

在這個學生選擇除草工為志願的討論裏，我試圖以澄清式的對話訓練，用一種「明知故問」的問話方式，與老師在這一往一復的對話過程中，引出老師看見自身-用哪些價值觀侷限自己去轉化，被哪些信念所障礙，阻擋自己去實踐。藉由澄清式對話的過程，教師可以自己跟自己對話、或者教師同儕彼此間相互提問回答，在這個對話的過程裏進而看見自己視框的侷限和問題。澄清自己隱而未顯或枱面下的價值，有助於進一步對學生處境的脈絡化理解和思考如何承接的行動，

<sup>1</sup> 關於這個「除草工」個案裏的相關思考，還可以參考另一篇文章當中的討論：顧瑜君、林育瑜 (2009b)。做工人與做老師的選擇～弱勢學生學習的脈絡化理解。

這不只是對學生處境的探索，也是對教師處境的理解和反省。

## 二、脈絡化的理解與教育行動

本文強調在遭逢中，由脈絡化的理解，嘗試承接孩子的企圖和作為。也就是說教育工作者面對孩子問題的處理，必須有著「這麼處置的教育意義是什麼？」的反省，以此為基礎下創造、尋思可行的作為。不是只有扼止當下的問題，更重要的是還要思考對孩子的脈絡化理解下，如何有教育意義和延續性的進行處理。

試圖透過對話與回應的可能，對學生的處境和心態進行脈絡化的理解，是教師從教育的表象踏入泥濘的第一步。比如前述以除草工為志願的學生，身為一名老師，「置身事內」的思考能夠幫助教師跳脫只侷限在學校教室內「我教給你、我教會你」的機械式互動，企圖真實的去關心和貼近孩子的脈絡，甚至有可能接應上孩子的需求，使偏鄉孩子不再只能無奈的在教育過程被掉落。

接下來還可以從永齡課輔班學生行為處理的兩個師生互動經驗裏，舉例詮釋在對學生問題進行脈絡化理解的基礎上，教育行動可能的嘗試路徑：

### （一）阿泰—太用力

阿泰是被領養的孩子，母親 50 歲左右，幾乎是其他同學阿嬤的年紀。不管是在學校還是在永齡課輔班裏，他都是一個不斷製造衝突、與同學拉扯、容易造成彼此受傷，反覆被同學舉發、告狀的問題學童。

在一次課輔教室裡的衝突後，阿泰被送到我的辦公室「處置」，因為老師已經被他氣得不知該怎麼辦了。我重新瞭解狀況後，阿泰坦白的承認自己「用力太多」，但其他人也有錯...。阿泰願意道歉，深深一鞠躬，請被他推撞到牆的同學原諒。

放學後，課輔班導師與社工到辦公室，沈重的表達對阿泰的無力感，據他們所知，阿泰在學校幾乎把每個老師都惹生氣、甚至氣到哭。我發現，阿泰其實是個很懂得如何「脫困」的生存策略（誠懇道歉、接受錯誤指責...）的孩子，懂得脫困，使得師長們更難以接受他（明知阿泰是表演，戳破也沒用，甚至更生氣），他們希望我「輔導」阿泰，改變阿泰。

「如何改變一個人呢？」我習慣從「陪伴」中找可能性。我近距離的跟阿泰談過話後，他的眼神告訴我：隨便你怎麼處罰，沒關係。我理解了他為何能惹惱所有的老師，也因此我找到了轉化的切入點，處罰必須有別於他習慣的樣貌！

我請阿泰每天中午午餐後選繪本來唸給我聽。我並不知道他是否願意天天來，也不知道他來是應付我還是願意認真。總之，他來了。閱讀中，我巧妙的故意設下障礙，讓他無法順利閱讀，探測他的耐心；我提出疑問請他找答案，摸清他認真閱讀的程度；我打斷他閱讀，問他延伸性問題，相關性不高亂問，試試他是否能連結回繪本；我請他熟讀其中的段落，去背給辦公室內每一位工作同仁聽

(折騰他結束閱讀返回班上的時間)。第一本書，阿泰通過我的各項「障礙」，沒有不耐煩、理解力強、記憶力夠、推理也不錯，且快樂的去背誦《天使太用力》<sup>2</sup>的最後一小段文字：繪本中「如果每個人都充滿了愛心與包容，每個人都是上帝派來的天使，只是不能親得太用力」，每個聽完這段話的人，都給阿泰一個讚美與肯定。

除了請假之外，阿泰天天中午來報到，唸繪本。老師說，他每天讀完繪本回去都很開心。但阿泰沒有在行為上「改善太多」，第二週還是因為玩石頭打破學校的玻璃，當他人來跟我告狀阿泰打破玻璃時，我問阿泰：「是不是石頭親得太用力？」阿泰的表情是驚喜與感謝，身體蜷縮起來（抱歉的意思嗎？），我問阿泰還記得《天使太用力》最後那一句話嗎？他點頭、很大聲的朗誦出來。後來我聽到阿泰跟另一個老師說，我把石頭拿去親玻璃，親得太用力。

面對阿泰，我的處理方式並不關注於立即認錯、矯正他眼前的行為，因為就我與他相處的過程裏，我知道他早已發展出面對責難時讓自己脫困的生存策略。我希望透過這個以陪伴尋找轉化的可能性，先對他能有更多脈絡化的理解。阿泰的行為問題也許短期內仍會持續發生，但是除了尋求立即的改善和矯正行為，我們能做的還有太多太多：理解他的閱讀學習狀態、考驗探測他的心性和能力、甚至製造不同的師生互動模式的可能，從看見他的「能」而非「不能」中找尋下一步，那更是我想做的。

《天使太用力》意外的成為阿泰選擇的第一本繪本，用天使親吻作為血管瘤的說法，成就了「美麗的錯誤」的意象，而「太用力」成為我們彼此的密碼，阿泰的「非行為」一出現時，我們以「是不是太用力」作為對話的主軸，從錯誤中尋找美麗。想想，一個被阿嬤年紀的媽媽領養的孩子，長相不出眾、成績不好，難道不是上帝製造的另一個「美麗錯誤」嗎？「穿上阿泰的鞋子」，可以想見從懂事以來，遭遇到多少次同學誤將媽媽當成阿嬤的尷尬，每次的無心錯誤不就如同天使親吻得太用力一般，在阿泰的生命上留下印記，只是這些印記別人不容易看見、看懂。轉化的可能與文化回應在我們的實踐過程中，深刻的理解到：阿泰的生命基調必須在美麗的錯誤中找出路。

## （二）阿龍與阿華的故事

阿龍跟阿華拉扯，被送來辦公室由我處置。起因於阿龍對阿華講了一句：「你有沒有拔過雞的毛？」阿華覺得被「戲弄」而反擊；一來一回問搗亂了上課秩序，老師糾正無效，導致送來辦公室<sup>3</sup>。

我請他們重講一遍究竟發生了什麼事情？他們邊講邊笑，還推來推去。以一般的標準，他們根本就是「不知道自己已經犯錯，大難臨頭，還嘻笑以對」、「不

<sup>2</sup> 是一本關於臉面血管瘤的繪本，以「天使在親他的時候，親得太用力，留下紅紅的吻痕，像是成熟的草莓，落在他又薄又嫩的皮膚上」作為讓小讀者認識血管瘤的說法-「天使親得太用力」

<sup>3</sup> 「你有沒有拔過雞的毛」為什麼會惹得老師那麼不愉快？可能跟「雞」影射性器官有關，

知羞恥」、「犯錯後態度輕蔑」，總之，他們倆的行徑應該是會惹得處置者更火大、加倍處分。在這個荒腔走板的現場，我驚覺到轉化的切入點，按耐住想發飆的怒氣，仔細的觀察他們明知故犯的搞笑互動，他們笑鬧到一段落後，我請他們「重新演一次」，因為他們演得很傳神、很好笑。他們反倒扭捏起來，推來推去說：「你先開始」。看著他們，我問自己：「就算他們『認錯』，他們又學到了什麼呢？」—「知恥」、「勇於認錯」...太遙遠了。

轉換視框，想到很多繪本都是以「不符常規」的方式作為標題<sup>4</sup>，「你有沒有拔過雞的毛」，可以是個繪本的標題嗎？我請他們到黑板前，在黑板上畫了一個直式長方形，代表一本書；然後寫上書名「你有沒有拔過雞的毛？」請他們兩人在作者欄簽名。他們一人選一個顏色的粉筆，寫下名字（不覺得被處罰，還有點認同感—我是作者呢！）。我請他們回去後，做一個繪本，完成後交給我；並在結業式時，請全班一起演出他們的創作。

與孩子的脈絡站在一起的嘗試，才有機會真實的進入孩子們的世界，留下教育的痕跡。若把「你有沒有拔過雞的毛？」視為孩子刻意「搞怪」或「作對」，而予以壓制或處罰，並不能改變或改善他們繼續胡鬧的行徑，所以，我們轉而試著從這些動作找出學生「有」什麼「他會的東西」，巧妙地運用那些看起來是學生存心找碴的行為。原本老師亟欲切割、消滅的一句話，予以適當的回應、認真地當一回事，甚至把它變成一種學習活動的可能。一句應該被「消音」的作弄話語，卻變成故事標題，製造出這句話的孩子，必須一直面對自己製造的「笑話」，將製造問題的孩子放回原創的處境中去感受；那麼原本即使刻意要標新立異、突出自己的學生，也可能因被教師的處理靈巧且意外地「接住」了，而不再停留在「作對」的意向上，有更積極的發展可能。我希望把這個事件當成一個觸媒，一方面開創為一種教育的可能，一方面不要只停留在事件當時的負面印象裏，轉化讓事件有不同的理解和延伸的學習處置。

### 三、朝向「承接」的可能

而第一線的老師們如何能感知到該如何去接應、何時接應呢？我們的經驗是，必須先與孩子置身所在的遭逢、相遇，才有可能接應。什麼是置身所在的遭逢、相遇？「置身」的原文是「situated」，「置身所在」（situatedness）、置身其中（being situated in）的相涉關係整體（a related whole），而非主客體分立的還原關係（李維倫，2004：161），教育者必須先涉入到原本陌生的世界中，找新的眼光去看見、看懂孩子們究竟有什麼？沒有什麼？老師們必須從日常生活中，換一個「視框」，或是卸下所遮蔽的眼鏡，真真實實的去認識這些「很難救」、「找麻煩」、「講不聽」、「教不會」的孩子。當阿泰或許是「意外」選了《天使太用力》，但當「美麗的錯誤」被理解為阿泰生命處境的基調時，阿泰被「接住」了。阿龍原本打算用「不容易被老師指出錯誤」、又可以去「搞」得同學「啞巴吃黃連」的

<sup>4</sup> 「是誰嗯嗯在我頭上」、「我的小雞雞」、「我的妹妹不可愛」、「我的朋友好好吃」、「我用爸爸換了兩條金魚」



話戲弄別人；可想而知，阿龍早已準備好怎麼被老師罵、如何被處罰，但不管怎麼罵或罰，阿龍的心裡應該都是「開心」的，而這種惡性循環使老師更沒有耐心的去處理這些頭痛人物。但當阿泰作怪的一句話，被老師拿來當作背景與主題，請阿龍繼續發揮，阿龍被接引到一個他陌生的處境，他無法預期自己將面臨的是什麼，迫使他必須找因應之道。當阿龍開始尋求解套時，他開始有「學習」，若老師能看懂阿龍新的因應，則可以順著去摸索出符合阿龍個人微觀文化脈絡的教學。教育工作者，以「陌生人」的角度一起面對發生的事件，轉換新的視框去賦予事件意義，應該可以提高教育實踐的可能性。

而在學校系統中習慣以「變好了」、「改善了」作為基模，應對那些從教育工作者指縫中墜落的孩子們，往往失去了接住、接應的機會，也就是說，若教師能夠理解他們脈絡，承接起他們所拋出的訊息，當我們瞭解「看懂學生」是最關鍵的時候，老師們或許能夠從日常生活中發展成為轉化型的知識份子。我們也可以從 N.G. Nagel (1996) 的觀點中去尋找轉化的可能，Nagel 認為學習者如果能從「真實世界的問題解決」(real-world problem solving) 學習，較容易產生學習的意義與價值，而什麼是「真實世界」？又如何「問題解決」？當我們把「天使太用力」所意涵的「美麗錯誤」作為阿泰的「處罰」時，阿泰被放置在真實的世界中去認識自己生命的狀態，他必須思考如何解決問題，而不是慣用的道歉而「脫困」。當阿龍必須不斷的想怎麼把一句搞笑的話變成一本書時，阿龍被推入了真實問題處境，他必須解決的不是如何被老師少罵一點，而是如何不讓自己的笑話繼續變成笑話。

#### 肆、前行的路途-結語

透過教育行動的實踐，其實要做到轉化者的角色，就是在教師平日的工作當中。Greene (1974) 所說，知識的意義是源自於學習者的經驗，必須被學習者自己建構起來，不能把個體與其所屬的環境區隔開，學習者才能夠對自己生活的世界賦予意義。而課程與教學就是教育行動的實踐，教師作為轉化型知識份子的功能才得以發揮。透過我們親身經歷的幾則偏遠地區的故事，企圖釐清偏遠地區教育工作者如何在面對差異價值時，從日常教學的微觀面去找到實踐變革的可能。我們努力在教育實踐的過程裏與學生的處境遭逢，透過對話反思與脈絡化理解後的多元處置，在長期陪伴與一步一腳印的踏實前行中，期勉朝向作為轉化型知識份子的企圖。「如何才能承接住偏鄉的孩子」是處在偏鄉身為教育工作者時時相互提醒的焦點，「拼攏手指」的嘗試則是為了不要輕易讓孩子從指縫間流走、陷落。

教師在偏鄉教育現實處境中的難行與能行，同時是我們深切的關注。教師的角色不只在教學上，還有其積極性的功能存在，做為一個「反省實踐者」，甚至更進一步是一個引入資源的人，先與弱勢學生生存脈絡遭逢，切身的理解學生，以學生為思考核心，連結資源而非單打獨鬥的實踐。

在我們深入對偏鄉弱勢孩子教育經驗的檢視裏，發現正因為大部分學校並未

從教育行政的層級上整體地把「怎麼把校內處境特殊的孩子帶起來？」當成重要議題，所以當其他事務或政策推行或實施時，「間接地」壓縮了班級導師進行這方面努力的空間，「間接地」形成了阻力，最後導致導師放棄了努力，需要幫助的學童也因此得不到需要的幫助。另外，學校制度或行政資源上對老師有心的努力也缺乏足夠的支持，致使教師面對較敏感的議題時，容易因其他因素而「棄守」學校教育對待孩子的責任，導致「個別化學習方案」無法成立。

這使我們更關注資源的連結與轉化，使教育不限於學校圍牆內，一起織起承接住孩子的網絡。在我們多年的弱勢關懷經驗裏，偏鄉孩子的家庭條件和教養環境不可諱言的確存在外人難以撼動的生存處境。但是難行處仍要努力找尋可行之處，教育不應輕易的把家庭的歸家庭、學校歸學校式的切割認定，因為社區本位的思考（孩子是大家的）才是整合資源、轉化孩子生命處境的可能途徑。當孩子的家庭因為經濟、情感、責任等因素使不上力時，身為教育工作者不是無奈的看著孩子掉落，而是更積極的勘查、連結社區資源，共同為孩子的未來找尋出路，一方面對孩子的家庭有更多的陪伴和理解，一方面不放棄攬絡家長的教育責任；在實踐的反省中不斷創發更切身而多元的教與學，讓孩子在成長的土地上也有自尊自信、安適舒展的一天。

## 附錄

對話的概要如下：(摘錄於：顧瑜君、林育瑜 (2009b))

我問：「不是職業無貴賤嗎？為什麼除草不好？」

老師說：「他是我們班第一名ㄟ」(提高了尾音，帶著激動的口氣，難以理解我的回覆)

我說：「如果把這個學生轉到市區的X禮國小(重點小學)，他會是第幾名？」

老師說：「中間吧... (語氣不肯定，然後多吐出幾個字)，嗯，偏後面...」

我問：「中間偏後面，OK，那如果轉到大學的附小呢？」

老師說：「後段」(沒有猶豫了，很迅速的回答)

我說：「這個問題只要轉學，就可以了，不是嗎？他並沒有生涯教育困境，也不是缺乏上進心。是嗎？」

老師沈默不語，對於我的不禮貌，不很服氣，但難以應對。我知道自己是故意刁難，也預期這種反應。

我問：「老師，請問你知道怎麼除草嗎？」

老師說：「用機器。」

我問：「哪種機器？是一種還是很多種？」

老師沈默--可能不知道，也可能覺得這位教授無聊，問無關緊要的問題，不想回答。

我問：「反對一個連自己都不清楚是什麼樣子的工作？只因為一個『第一名』嗎？學校教育只剩下成績了嗎？」

老師：「除草那麼辛苦，他至少可以去做管理除草的人吧，或發明除草機、讓除草更有效率或之類的...難道我們做老師的不該鼓勵學生人往高處爬嗎？就算不一定有效、就算成績不如市區的小學，畢竟是第一名的孩子，總要讓他們有更高的自我期許吧！」（終於，這位老師完整的表達了）

老師問：「教授，那如果是你，你會怎麼做？」（老師轉守為攻，開始移動位置了）

我說：「我會問他除草怎麼除，因為我也不懂，請教他很多除草的問題，瞭解他跟父母上山去除草的經驗，從中找些有趣的話題讓孩子發揮。然後我會讚美這個孩子是個善體人意、願意分擔父母辛勞的孩子。我會表示想要找機會跟他們一起去除草，深入瞭解除草作為一個工作是什麼樣貌，並認真安排跟著上山除草一次。若真的能夠上山去看看，我會跟父母談話，讓父母知道他們能有個第一名孩子，都是父母的功勞，因為有認真工作、不計較待遇的父母，讓這個孩子有個穩定的家庭。當我請教孩子除草的種種時，孩子成為我的老師，他能告訴我很多我所不知道的，從孩子的述說中，我要去找到跟孩子『在一起』努力的位置。」

## 參考書目

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。**教育資料集刊**，36：25-46。
- 王瑞賢、黃慧蘭、陳正昌譯（2008）。**教育社會學**（Rob Moore 著）。台北：學富。
- 李維倫（2004）。**現象學十四講**。台北：心靈工坊。
- 呂慧珍（2004）。國民小學實施課後托育之個案研究—以台中縣偏遠地區一所國民小學為例。靜宜大學青少年兒童福利研究所未出版碩士論文。
- 高慧如（2007）。桃園縣偏遠地區國民小學教師工作投入與留任意願關係之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所未出版碩士論文。
- 陳美如（2006）。以關懷學生為起點的教育牽引過程：我在偏遠地區國中的看見。**教育研究月刊**，152：118-127。

- 張盈堃(2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。《教育與社會研究》，1：25-58。
- 游美惠(2003)。《兩性平等教育季刊》。21：123-125。
- 甄曉蘭(2007)偏遠地區國中教育機會不均等問題與相關教育政策出探。《教育研究集刊》，53(3)：1-35。
- 劉美慧、廖千惠、李雪菱(2006)。文化斷層還是文化鷹架？—文化回應教學在德路固族學校之實踐。發表於2006年台灣教育學術研討會。
- 謝小苓譯(1995)。教師作為知識份子。《通識教育季刊》，2(4)：91-104。
- 謝敏鈴(2002)。《台灣偏遠地區教育發展—從基層教師的觀點談起》。國立台灣大學社會學研究所未出版碩士論文。
- 蕭昭君、陳巨擘譯(2003)。《校園生活—批判教育學導論》。臺北市：巨流。
- 顧瑜君(2006)。談教育工作者如何正視新弱勢群體學生處境。《教育研究月刊》，141：37-49。
- 顧瑜君、林育瑜(2009a)。《屋裡的陽光——一個在地課程實踐歷程》。2009年家庭本位服務與專業發展研討會。高雄：樹德科技大學。
- 顧瑜君、林育瑜(2009b)。《做工人與做老師的選擇～弱勢學生學習的脈絡化理解》。發表於「弱勢學生師資專業素養學術研討會」研討會。台北：淡江大學。
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectualstoward a critical pedagogy of learning*. Granby : Mass. Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1974). Cognition, Consciousness, and Curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory* : 69-84. Berkeley, C. A.: McCutchan.
- Jackson, F. R. (1994). Seven strategies to support a culturally responsive pedagogy. *Journal of Reading*, 37(4) : 298-303.
- Nagel, N.G. (1996) . *Learning through real-world problem solving :the power of integrative teaching*. Thousand Oaks, Calif. :Corwin Press.
- Thomas, D. E. (2000). *Culture and schooling: Building bridges between research, praxis, and professionalism*. New York: John & Wiley & Sons.

# How to encounter with transformative intellectuals

**Yu-Chun Ku**

Professor,

**Chien-Hui Liao**

Researcher,

**Yu-Yu Lin**

Research Assistant,

Institute of Education, National Dong Hwa University

## Abstract

The research field was the educational situation in the country of the east of Taiwan. I discussed with the schoolteachers in curriculum and teaching, and shared their life, situations and difficulties in school. The schoolteachers who cooperated with me for years told that children's quality, parents' care, and family functions were declining. And the impact of mass media, the difference between town and country and the arrangement of teaching materials were problems. These were the teachers' observations to school / class as they were situating in the changing society.

Through the clarifying dialogues, the study tried to understand how the teachers interpreted their experiences and feels of children's worse conditions. And further, put the understanding to children into the thought of curriculum and teaching. Finally, develop the picture of curriculum and teaching of the border area in the change of society. That is to be "reflective practitioners," reflecting on, thinking over and revising curriculum, teaching strategies, interaction with students, teaching attitude and educational philosophy. Through the practice of clarifying dialogues and contextualizing understanding, the study drew the real cases of looking for solutions from difficulties in the process of practices, reflections, dialogues and responses.

**Keywords:** clarifying dialogues, teachers' understanding, students' context, transformative intellectuals.