

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。教學藝術。中華民國課程與教學學會。（出版中）

## 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

顧瑜君<sup>1</sup>、廖千惠<sup>2</sup>、石佳儀<sup>3</sup>

### 摘要

本文試圖以我們長期在偏鄉社區中發展另類教育模式中的實例為基礎，企圖澄清與打破傳統將教與學視為主、客體關係的思維，強調教與學之間不是教/學分開、或主客二元對立的關係；教學能夠成立，是因為教學者在師生互動的過程中，將在學生身上隱而未顯或被忽略的特質提煉出來成為教學資源，使之適時適切的展現、進而產生教學行動策略，教學者和學習者同時都能得到學習和滿足。大人穿上孩子的鞋，進到孩子的世界裡，遇見他、理解他、創造出舞動中的課程(dancing curriculum)，從而開展了彼此的世界。在這種交互舞動的教學關係生成（becoming）歷程的韻律裡，教學者/大人捨棄單一主導性與控制權，設法從教與學的交互歷程創造學習的新關係與面向。本文以「共舞」的概念比喻教學歷程，一方面強調教學的動態性與相互性，另一方面「共舞」的意向所描繪的空間展現之多焦點特質，也是課程實踐中需被理解的關鍵。

**關鍵字：**課程實踐、教學關係、舞動中的課程、課程美學

---

<sup>1</sup> 國立東華大學自然資源與環境學系教授

<sup>2</sup> 國立東華大學自然資源與環境學系博士後研究員

<sup>3</sup> 國立台北大學社會工作研究所研究生

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。教學藝術。中華民國課程與教學學會。（出版中）

## 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

我們彼此所交流的，只是一個充滿秘密的方向(orientation)，而我們無法客觀地說明這個秘密。凡是秘密的東西，不會完全是客觀的。(龔卓軍譯，2003：36)

#### 壹、前言-教學關係的課程美學

台灣的教育環境，在升學主義掛帥下，學校教育過度強調基本能，卻忽生命意義的啟發，學生即使通過考試，也未必能活用知，對自身存在的價值是茫然。我們在東部鄉村現場的教育實踐裡，看到許多孩子在偏鄉、家庭和學校的多重弱勢處境生命框架下，從大人們的指間縫隙滑落。兩年多前，我們走出校園，嘗試利用鄉村社區內一處閒置空間房舍，經營二手商店，週末兩天假日的時間跟孩子們在二手商店內互動，讓孩子們當商店老闆，發展另類教育模式的可能。以「課程即關係」的理念進行實踐和探索，我們一直在思考：有沒有可能跳脫傳統教學觀主客體二元對立的侷限，找到施力的可能？為鄉村孩子平衡的人生播下種子，在教與學的交互關係中，與孩子共譜出意義深遠的人生風景畫。

在功能取向的教學中（傳統教學），「課程」被視為一套既定的程序（教學目標、教學內容、評量方式），課程確認後再由「教學」去實施，課程是名詞，教學是動詞，兩者有先後的關係。然而，課程不應該是一套程序或方法，或是一組系統化的教材與教學編輯，而是教育者涉入、參與的一連串活動，是經驗與歷程、是個人內在的旅程、也是教學者與學習者共同對未知世界的探索及體驗；當然，課程也包括了操作與思考，不管是正確或錯誤，各種可能的情緒與記憶—喜悅快樂、痛苦挫折，身在其中的個體在這些過程中詮釋、發現意義，建構主體（Pinar, 1975; Slattery, 1995）。

Grundy（1987）所提出實踐課程的概念，更清楚而深入地說明我們所涉入的課程實踐：教學者是帶著自身的經驗到課程裡，因此，必須檢視與批判自身的生活經驗與個人生命歷史、社會建構歷程，察覺自身過去和現在經驗的交互作用，認識自身的優缺點、偏見、意識型態、價值觀，講述自己的生命歷史與歷程，解構文本和論述，企圖釐清所處之社會、歷史範疇與關係，以重新理論化，這就是課程實踐（curriculum as praxis）。

而我們認為必須從課程實踐探究與教學關係的美學去探詢偏鄉孩子學習困境的出路。

傳統教學觀帶來的問題也展現在我們帶領的這群鄉村孩子身上，孩子們普遍學業成就不佳、對課堂/學科學習普遍沒有興趣或缺乏足夠專注、對自己沒有自信、對未來

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

缺乏想像，呈現在外人面前的是容易自我放棄、調皮搗蛋、沒有耐性、缺乏適當教養或是怯懦寡言。雖然，這些孩子都上過很多年的學校，但就如同 Greene（1978: 12）對「教育」與「就學」（schooling）的區分，「上過學」與「受到教育」（educated）根本是一回事，也就是某些孩子雖然身體在校園的圍牆內、教室裡，實際上並未接受到應有的教育，國內學者蕭昭君曾以「教室裡的客人」為文描述台灣國小教育現場中未受到教育學習者的學習樣貌：「在學校，卻與學校預期的學習嚴重脫節，在一個學業導向的社會，他們的學校經驗充滿挫敗、焦慮、否定，失敗帶來失敗，並發展出消極逃避、白日夢、反抗等因應策略，再帶著累積的壓抑與低落的基本學業能力，進入國中。」（蕭昭君，1996:1）蕭文發表後十多年的現在，我們所接觸到的台灣教育現場，似乎是十年如一日-並沒有太大的改變：失功能的家庭處境、缺乏成就感的受教歷程、渴望關心卻無法獲得滿足的成長背景，使他們輕易被學校老師和身旁的大人們貼上「不足」的標籤，老師們也因為努力過後使不上力的挫敗，選擇用權威或放棄的方式面對這些孩子在學校體制裡的落後和不適應。

若前述我們在偏鄉觀察到的現況是一種已然存在的處境，那麼我們帶著行動與改變的意圖，貼近孩子們的學習經驗時，我們所要思考的是：接納孩子們這種「他人眼中的不足」作為一種安身立命的狀態，然後再去尋找可能性，會不會比「補足」、「趕上」更有機會讓邊陲弱勢的孩子有所學習？（顧瑜君、林育瑜，2009:4）又或者，正因為深信「自我是學習的參與者、探索者、與意義的創造者」這件事，我們如何打開一扇互利雙方的窗，使孩子們在「與大人的交往關係」中學習且經驗自我？打破大人主動教、小孩被動學的二元關係，穿上孩子的鞋使彼此在「聆聽」和「理解」中發展出教與學的默會知識（廖千惠、吳明鴻、洪靖雅、顧瑜君，2009，頁 7-12），則成為我們在偏鄉教學關係中關注的焦點。

本文即著力於以我們在偏鄉教育現場的幾個實例進行分析和討論，嘗試拋出我們對教學關係中課程美學的一些思考與體悟。

## 貳、看見孩子的置身所在<sup>4</sup>

課程不是如現代主義者所說的是被給予的，或一種詮釋或共同建構，而是一種生成(becoming)的過程，師生之間沒有明顯的界線，學生的生成與教師的生成是交互存在的，所有的學習都

---

<sup>4</sup> 置身所在(situatedness)是詮釋現象學方法論的概念。海德格指出人存在的本質現象是寓居於世(Being - in - the - world)，並且首先是活在其周圍世界之中。人置身(situated)於其中，構成其與周遭事物與人事相關聯的涉入狀態。若我們以寓居於世來作為對人的根本瞭解，人的行為與活動將總是顯露了某些生活的涉入狀態，在其中某些特定的社會文化視框為人們所用，而事物也因此被朝著某些特定的社會文化視框來理解，人們並且依此而採取某些特定的處理行動。我們可以因為「人置身於其中」的這個特點將如此的涉入狀態稱之為「置身所在」。由於置身所在關涉到人們在具體生活場景中如何思索、欲求、行動、與反應，是人心生活的「理路」。(李維倫，2004)

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

是內在的，是師生之間可能的共鳴的實質化。（楊俊鴻，歐用生，2009:76）

以下我們以幾個現場的小故事，呈現出大人如何置身在孩子的脈絡裡試圖去理解和行動，引領著彼此以產生有效且具延續性的教學關係；此種教學關係可能是交互揉雜的，導引孩子的學習不再是眼前所見的停滯，因而能開創出不同的、亮眼的發展。本文所欲闡述之「攜手」「共舞」的概念，也將從平凡的故事中被看見。

## 一、看不見與看見-黑皮的中秋節

在這段利用偏鄉閒置空間所進行的教育嘗試裡，我們希望孩子是自願來的，孩子先是喜歡這個空間裡的關係，不強調課業輔導，若願意帶功課來，我們就幫他。黑皮，是一個從來不帶功課來寫的國小二年級的孩子。一個中秋節後的黃昏，我們已經打烊休息、準備回家，黑皮破天荒地帶著作文簿來，說要寫圖畫日記，我們只好利用很短的時間，陪著黑皮寫完極短篇日記：

今天下午我在這裡看到外國人，我和他們玩搞笑遊戲，小朋友有跳舞，外國人他們有唱歌。我們吃飯的時候有聽外國人講話，還有比手畫腳，我覺得很好玩（五-作-981008-黑）。

黑皮為自己這篇充滿了快樂的日記下了標題「開心的一天」，畫了一台載著外國人進入社區來的遊覽車。黑皮開心分享的作文得到 78 分，老師的評語是：「你的中秋節過得怎樣？怎麼沒有寫呢？」此外，老師也認真地用紅筆改了黑皮的錯別字。分數與評語，對黑皮與我們無疑是當頭一棒。

從功能取向的課程操作而言，黑皮被指定的圖畫日記，教學/學習目標是：紀錄與敘述自己的中秋節，透過作文為媒介，完成此教學活動。在此框架下，黑皮按耐不住興奮、所寫下分享的「開心的一天」，換得老師的「不滿意」以及「文不對題」的評價。

在功能取向的課程與教學脈絡下，黑皮有個認真、想幫助孩子導入正軌的老師，批改作業給評語、訂正錯字，檢視教學目標是否達成，且指導其修改方向。孩子的不足、缺乏，很清楚的被教學者看見與指出--「沒有按照規定的題目寫作文」，從老師的評語中，以及對黑皮家庭狀況的瞭解，我們很大膽的推測，黑皮極可能是個「常常沒有完成指定作業」的孩子（累犯者），在老師的情緒/感受帳本中積欠了多次該寫沒寫的紀錄，老師的責任是再次提醒孩子：要記得老師指定的作文題目啊！

如果學校老師可以在黑皮原本的圖畫日記本上，「開心的一天」標題後的第一行開頭處，幫黑皮加上一小段文字：「今年的中秋節我過得很不一樣，我有開心的一天」，一句簡單的話，就可以讓黑皮的作文「符合主題」了。同樣是寫下一句話，老師捨棄功能取向既定教學程序的實施模式，以課程實踐的概念去面對孩子的文不對題，使孩子與自己在交互的過程中，成就了一次美學的課程實踐。是什麼限制了現場的老師去執行與孩子攜手共舞的美學課程實踐呢？

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

### （一）手指縫出現，孩子滑落了

在一個「文不對題」的作文本中，教學者面對一個「累犯」學生，很難不以直線連結的方式處理問題，明確指正錯誤，讓孩子清楚該怎麼改善或至少知道做錯了什麼。

很多老師很難去聯想黑皮的居家環境是破舊鐵皮屋組成、內部陰暗潮濕、屋內各種難聞的味道，一般人恐怕並不習慣，沙發椅是回收廠帶回的汽車後座，浴室沒有燈光、廚房猶如垃圾回收站。在這種生活狀態中的孩子，會有什麼樣的中秋節，或能夠有什麼樣的慶祝活動？老師在出題目時、收到作文時，是很難連結起來的。黑皮可能過了一個平凡無聊到不知可以寫些什麼的中秋節，若黑皮的父母還有些功能，可能會幫黑皮寫一個符合中產階級期待的、電視中常見「闔家賞月、烤肉、吃月餅」的美好景象，偏偏黑皮沒有這樣的父母或兄長，沒能幫助他躲過一劫。在多元文化論述逐漸在教學的現場熱絡被討論後，這位老師或許會被簡化為「缺乏多元觀」或「文化回應教學」能力不足的老師，以中產階級、漢人為主的節日做為作文題目，缺乏對原住民、低社經濟地位孩子的關照。我們不打算用多元觀作為理解老師教學的視框，而希望還原孩子生活脈絡去找出可能。

對生活在偏鄉角落的原住民孩子黑皮而言，今年的中秋節，意外的社區裡發生了一件令黑皮覺得有趣的事情（外國人來參訪吃飯），是八歲的他生平第一次的經驗/驚豔，黑皮將老師指定的作文題目拋到九霄雲外，還大膽忘情、自作主張的下了標題「開心的一天」，主動寫下自己的奇妙經驗。如果用愛麗絲夢遊奇境為比擬，黑皮從一個平常平凡的生活中，掉入了奇境，興奮之情難以言語，難怪要拿出圖畫日記來求助，畫下載著外國人進入村子的遊覽車，寫下自己的「奇遇記」、完成一次不得不寫下來的「生命遭逢」。

偏鄉的老師，忙碌的教學工作、改不完的作業、訂正不完的錯字，補救教學、提升學科成績、改善行為、規訓常規，往往是偏遠地區教育者最努力卻最無力的「教育工作」，老師們被沈重的教學環境壓迫著，喘息困難、而少了一種悠閒、問問自己「跟外國人吃飯？在偏僻的鄉村中，怎麼會有這種經驗？為什麼黑皮會參加這種活動？」「我自己上一次跟外國人坐在同一張桌子吃飯是什麼時候？」「我若跟外國人同桌吃飯有搞笑的本領與勇氣嗎？」，桌上等待批改的作業本還有很多、盡責批改作文的老師，很難去珍視黑皮生活世界中的「奇遇記」，從黑皮的經驗脈絡裡錯身而過，給了好不容易寫下真實心情日記的黑皮一個失敗的經驗。

偏鄉孩子往往在結構化課程與教學的概念下，悄悄的從老師的指縫中滑落。

### （二）背景：「開心的一天」

黑皮作文裡描述的「開心的一天」，是我們在社區閒置空間帶孩子進行生活化學習時的一個經驗。當紐約的長島大學想來參訪跟我們聯繫時，我們利用這個

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

難得的機會，思考如何讓雙方都獲益、成為彼此的學習者，而不是只當「被觀看者」或簡報式接待。

於是我們邀請他們一起來和孩子們用餐、一起工作，希望這些外國來的大學生將他們自己的家鄉、文化等分享給我們的孩子，同時，美國大學生學習如何與台灣偏鄉孩子們相處、體驗文化、服務學習。

事先，我們做了各項前置準備。例如，撰寫製作一份「指導說明」給美國大學生，告訴他們「如果孩子害羞躲你，你要怎麼做？」教導長島大學的美籍學生，如何盡量運用身體語言、策略，跟這群難得跟外國人接觸的孩子們互動。我們賦予長島大學生的任務是：「即使孩子聽不懂你講話，用盡方法也要讓孩子覺得他們與你們可以溝通。」在互動的過程中，孩子英文並沒有進步，但是願意嘗試的動機和自信增加了。

孩子們則從照片認識 19 位將來訪的外國大哥哥姊姊們，熟悉他們的名字怎麼發音，從分組演練中讓孩子們學習如何跟陌生的外籍者相處。並請孩子們對美國哥哥姊姊提出問題、好奇，收集到幾十個問題彙整分類後，提供給長島學生，讓他們對台灣鄉村孩子如何觀看美國人有直接的瞭解，並將這些內容準備成為正式分享與小組聊天的素材。

例如，有一個孩子--阿奇問美國學生：「girl friend?」（你有女朋友嗎？）美國學生用落淚的身體語言回答。阿奇說：「沒有喔，沒有女朋友。」但外國人聽不懂中文，阿奇馬上改口：「No, no girl friend?」雙手比出沒有的動作，雖然不是正確文法的英文，但外國人聽懂了，搖頭（你猜錯囉），繼續落淚的動作，阿奇努力想著對方比手畫腳究竟在說什麼，跟同儕小朋友討論一番，獲得結論：「對人走。」（台語，移情別戀的意思）外國人還是聽不懂，於是阿奇跟同儕演出了女友愛上別人的短劇，美國學生馬上停止哭泣動作，跟阿奇握手：「yes!」阿奇發現他竟然可以獲得如此珍貴的訊息，到每一桌去跟人家講，這位美國大學生發現阿奇到處去宣揚，故做出「千萬不要幫我宣揚」的搞笑求饒動作，去拉住阿奇求他不要去說，阿奇則安撫這位美籍學生解釋說：「沒關係啦，講一下啦，不會怎樣啦...」他們雙方都「演戲」，拉拉扯扯、雞同鴨講的對話，引得大家哄堂大笑。

簡單的說，長島大學來訪那天，黑皮如愛麗絲所經歷的 Wonderland-竟然能跟外國人同桌吃飯、聊天搞笑，黑皮以為這一切是個偶然巧遇，豐富的體驗衝擊著小小的心靈，心中的 wonder 無處可去-不明白自己怎麼了、感到疑惑、想知道究竟怎麼回事，對整個晚上發生的種種感到奇妙、驚，才會在二手商店打烊後，跑來找我們幫忙寫圖畫日記-希望透過書寫釐清自己的 wonder experience。

認真的老師/謹守功能取向教學的老師，在缺乏生活脈絡與學生經驗理解的前提下，無法處理這個從 Wonderland 走出來胡言亂語的傻孩子。

當我們看到黑皮的圖畫日記分數與評語時，我們問黑皮感想，黑皮只重複老師的評語：「老師說我沒寫中秋節。」這個原本出於善意提醒與幫助導入正軌的



顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

評語，卻意外的製造了雙輸的局面，老師和孩子在這一個經驗中沒有贏家。

我們反覆讀著老師的評語，感覺到無力沈重，不知道怎麼安慰黑皮，擔心將來他更不願意拿作業來寫、不再讓我們幫助他。

於是，我們鼓勵黑皮重寫一次「題文相符」的作文，重新送給老師，提出這個邀請時，我們沒有把握黑皮願意再寫一次，沒想到黑皮竟然願意。

第二次，黑皮重寫了「中秋節」作文，這次黑皮將比較完整的經驗呈現，且沒有跟之前寫的內容重複。

中秋節那一天我去五味屋，那一天有很多人來，有美國來的外國人，她們是長島大學的學生，來跟我們玩。早上我先幫忙標價，搬東西，其他人幫忙搬箱子和棚子。晚上我們和她們一起吃飯，她們都說英文，我聽不懂，有人幫我翻譯，我們有跟她們說笑話，也有和她們玩。她們要回去的時候，抱著一個人，我有看到覺得很好笑，因為我以前沒有看過外國人。我那天看到外國人本來很怕，到最後就不會怕了。我覺得這次的中秋節比較好，因為外國人一直跟我玩（五-作-981015-黑）。

### （三）教學機智-課程美學展現的形式

從黑皮開心的一天到中秋節，不難理解課程美學所訴求的簡單原理：廣度覺醒，課程是師生共同建構生成的過程，教與學交互存在於師生之間，而不是將目標確定後，鞭策學生達到目標的機械化操作步驟。

Van Manen 在《教學機智》（李樹英譯，2001：139）一書中提醒我們：在計畫的嚴密性裡隱含了一種危險。那種試圖將未來的情境完全固定的計畫剝奪了我們的自由。這種自由對於在情境中隨時發生的教育時機保持清醒卻是十分必要的。當計畫變得太死板的時候，成人與孩子的互動就可能有喪失我們人類日常互動所特有的不確定性和開放性的危險。

我們的課程設計表面上與一般的模式差異不大，但在整個參訪活動中，「教學者」並沒有明確的現身，很難去指出那個人是老師，課程設計者/老師所做的實際上是去營造一個充滿各種訊息的「空間」，在此空間內有一股「讓...發生」的底蘊，孩子們在此學習空間中，自由的與各種訊息相遇，憑著他們個人的經驗、特質去擷取、運用甚至主導。換言之，在這次參訪學習課程中我們掌握幾個關鍵性的課程設計概念：召喚出孩子們在課程空間中主動的回應。一群原本是來「參訪」的外籍學生，在我們設計的課程中，轉換角色成為課程資源、學習素材，從單向觀看對方(弱勢孩子)的身份，移動位置成為進入學習者生命中的擾動者。而在黑皮所走進的 Wonderland 裡，實際上是一種在課程實施中的際遇，我們在這種際遇中，奇妙地經驗到「真正權威是在孩子那兒，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。」（李樹英譯，2001:95）

更重要的是，在這個教學歷程中，教學者置身於學習者的生存世界中，產生了理解與接應，教學者有機會成為關懷學童心理的提攜者。反之，學校的結構化

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

教學無形中成為弱勢學生的一種宰制壓迫（中秋節的中產階級價值），弱勢學習者在學校的學習過程中不斷的從老師手中滑落，被邊緣化，教育工作者在日常教學活動中錯失了教育促成社會正義(social justice)的機會(Ayers,2004)。

回到這個教學案例的原始提問：是什麼阻礙了第一線的老師，去執行美學取向的課程與教學？不是多元文化素養或文化回應教學能力不足，Greene 在《Landscapes of Learning》(1978)這本書中，強調教師必須培養「廣度的覺醒」(wide-awakeness)；所謂「廣度的覺醒」指的是一種能夠參與世界，並且完全覺察到人群及發生事件的態度。這是一種敏感度和視野的培養，它會幫助大人們去看見美好的、在互動中生成的教學關係如何可能。

從黑皮的案例中，很明顯的看見了，孩子生活中的味道、光線、觸覺與學校的「課程與教學」脈絡，很難相連，與課程無關。黑皮走出學校圍牆之外的生活世界，被視為「不利課程」的干擾因素（文化、社會資本不足）。<sup>5</sup>而實際上課程作為一個學習的整體歷程，必須將學習者的生活、歷史、社會性脈絡納入課程實施中考量，而不是孤立於一個稱為「教室」的空間去思考，若然，schooling 與 educated 的落差或許會漸漸的縮小。

## 二、穿上孩子的鞋與之遭逢、展開世界

### (一) 從“I no”開始~

阿明國中一年級，國小時一直是課輔補救計畫的成員，成績低落。在長島參訪團的活動中，阿明不願意參加國小組的英語歌唱表演，也拒絕參與國中組大孩子的英語表演--自我介紹。幾次周旋，都沒有進展。

那天我<sup>6</sup>以開玩笑、帶著挑釁方式，用英文對他說，阿明，你非選一樣參加不可啊！自我介紹還是英文歌，你選一個吧！接著劈哩啪啦的講了一串英文，因為非常確定他根本聽不懂在講什麼，也並不期望他聽懂或回應。說完即轉身去拿東西，背後卻傳來阿明大聲的回應：I know, 我很驚訝，他竟然聽懂了我講的英文，且用英文回答我他同意！

我轉身問他，what is your decision? 他沈穩看著我，張大眼睛、篤定且用力的搖著頭說：I~~NO!（我不要）。對於阿明如此有創意的拒絕方式，當時在場的大人都忍住不敢笑出來。我看著阿明，心中的困惑是：明明聽不懂我講什麼，英文又不好，兩個條件都不存在時，為何他要選擇用不擅長且沒把握的「全英語」拒絕？我已經轉身了，他也可以裝作沒聽見。我們相信這不是一個偶然，於是我

---

<sup>5</sup> 可進一步參考 Peter McLaren(2003:334-335)的說法，他指出：在街頭，學生大量運用身體參與、身體符號和直覺，學生每天都在掙扎調適親身經歷的街頭文化意義和學校課程中心學習之間的落差，學校過度強調準確、程序和邏輯等的知識內涵，街頭文化則強調描述、模糊和一語多義。學生處在一種雙重束縛的情境中，如果留在學校而且想要成功，他們就被迫放棄自己的文化資本、街頭文化知識，以及尊嚴。他們被迫在一個既定的弱勢下跟別人競爭。

<sup>6</sup> 本文的第一作者。



顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

們決定牽起阿明的手，跟他跳舞。

我刻意保持平靜、淡淡說，你講錯了喔~然後請小海--英文較好的國三孩子，過去幫阿明解圍。小海在阿明耳邊輕聲提示，阿明帶著戰勝者的姿態，以微笑口吻、超大音量、輕蔑的繼續搖著頭對我講：NO WAY！（這時在場的大人都笑翻天了）我接著問：why not? 小海再次耳語幫助阿明，回答我：I don't want, 我繼續問：You did not tell me why, 經過小海提示後阿明繼續開心的說：I hate English(hate 和 English 兩個字的發音非常不正確，且四個音節之間是斷開的，無法順利發音)，我接著提問，在小海的幫忙下，來回幾次阿明都用簡單句的英語「拒絕」我的要求。

在阿明正得意自己可以用英文抗拒要求的狀態下，我話鋒一轉，跟阿明說：你剛剛已經說了五句英文了，英文自我介紹五句就可以，你要不要試試看，你的英文講得不錯，蠻標準的囉！如果你願意，我會請大學生幫忙你。阿明沒有立即拒絕我的提議，弄清楚我所謂「五句就可以自我介紹是什麼意思」（名字、年紀、家人、興趣）後，阿明答應了邀請，在大學生的協助下寫出 My name is Killer, I'm thirteen years old, I like jogging, I have two younger sisters, I love eggs.

經過一週的練習（提供他 MP3 錄音檔案，讓他每天聽），阿明非常順利的在 80 個來賓面前，完成英文自我介紹，獲得熱烈掌聲，並從美籍領隊老師手中接下獎品。（在等待上台授獎的空檔，阿明面對自己將在如此盛大的會場獲得獎品，既期待又有些忐忑不安，阿明問我：「老師，頒獎一定要搞的那麼大嗎？」）

阿明是一個典型對自己沒有期許的孩子，成績低落、對學習缺乏興趣，這類的孩子需要「成功經驗」，且多數教育者瞭解成功經驗的重要，但如何在細緻的師生互動中，形成微型的課程與教學，讓孩子清楚的感受到「I can」是很多基層教育工作者努力的目標。

## （二）攜手共舞如何產生

以阿明的例子來看，當他聽到完全不懂的英文長句時，他雖然不懂英文、但卻清清楚楚的知道：老師又在為難我啦！換言之，阿明是個非常聰明的孩子，他不是從文字的表面去獲得訊息，他從整個事情的脈絡去推測、掌握。而且阿明有大膽假設、勇於行動的眼界與氣魄。阿明很清楚，自己絕對不能坐以待斃，必須反抗到底（從他的反抗中再次透露他在學校中的受壓迫學習經驗），既使是人單勢孤、也不能沈默以對，若選擇沈默，要翻身就難了。

所以當他面對我一連串的英文句子時，他並不驚慌、他腦中盤算著各種脫困的方案，阿明選擇了用他並不擅長的英文反抗，這是非常有趣的訊息，實際上他並不需要用說英文來拒絕，阿明「I~~NO」充滿了創意、趣味與生命力，換言之，當阿明選擇「正面交鋒」時，各種迂迴、閃躲的策略沒有被選擇，而這個「正面交鋒」清清楚楚的傳遞了這個學習者面對劣勢處境時的求生狀態。

阿明在「I~~ NO」當下給了我（教學者）一個很清楚且明確的訊息，以及

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

豐富的教學資源，讓我能夠牽起他的手，進行後面的共舞歷程。

我意識到阿明說「I~~ NO」時，他展現自己是個充滿信心、勇敢面對挑戰、未知的個體--「你別想小看我、別想要我」「別以為我聽不懂英文，就一定輸喔」「英文，沒有在怕啦！」受壓迫者的教育概念，在台灣的教育界已經是多數人可以朗朗上口的知識，但孩子在我們面前展現不願被壓迫時，我們卻不容易看見。阿明的「菜英文」當下成為我的「教學資源」，現場剛好有個英文好的孩子阿海順勢成為「助教」，當阿海去幫忙阿明時，阿明的學習動機應該是無比強烈的，況且當阿明發現原來用「簡單句」就可以完成拒絕（對抗）的任務時，意氣風發之勢甚強將「NO WAY」扔過來（他得意的超級飛彈），此時，我更為清楚了阿明的學習狀態了，我的教學目標也更明確了：「很好，孩子！繼續說英文吧！」，因此我繼續用英文引導對話/抗，阿明也一句一句的接招了，即使多音節的單字說得吃力，但他為了對抗老師的壓迫，再難念的單字都要講完啦，因為他不能輸，一定要贏過老師！我，一定要讓他贏，因為他贏了，就是雙贏。

與阿明的這個迷你教學歷程，正是「執子之手、與汝共舞」的寫照，當我漸漸的從阿明的對抗神態、企圖中開始看懂他的舞動身軀，同時抓準了他究竟踩的是哪種旋律舞步，在關鍵的時候，音樂悄悄的響起，共舞就可以開始。當我問阿明，你已經講五句英文了，要不要改變主意自我介紹呢？音樂從無到有的充滿了教學的空間，孩子想弄懂「五句就可以自我介紹，是啥意思啊」--孩子伸出了手，願意與老師共舞。

或許有人會認為是教學者很會教，教會了阿明，若從課程美學的理解，倒是可以把其中的奧妙解釋清楚。Eisner 在《教育的想像力》（郭禎祥、陳碧珠譯，2008）一書中提及，教學應被視為一門藝術。教學不只是一種「工藝」，更是一門「藝術」--教學者利用技巧、透過行動以尋找目的的過程。Dewey(1934)也認為，教學時必須兼具技巧與優雅，對老師而言，教學的經驗是具有「美感」的。另外，Ecker, D.(1963)則用畫家、作曲家、演員、舞蹈家來比擬教師，教學中的判斷依據主要是學生質性的特徵，而教師對學生特質的認識，需要在交互的行動中才會慢慢顯現。教師的教學活動不是由事前的規範或常規所主導，而是取決於不可預期、不斷變動中的教學情境。教師必須創新，才能因應這些意外狀況。與阿明共舞的經驗，與上述「教學是一門藝術」的想法正好相互呼應，並且，我們從與之共舞的經驗中，體認到教學所欲達成的目的，往往是在過程中創造出來的，就如同著名藝術史學家 H.W. Janson 說的：「所謂的藝術家，就是一群在玩捉迷藏的人，但是一直要到捉到了，才知道藏起來的是什麼。」（Polanyi, M., & Prosch, H., 1977）正因如此，教學的過程顯得迷人。

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

## 參、舞動中的教學關係-分析與討論

處於第三空間中的課程是「舞動中的課程」(dancing curriculum)，這是一種自我與陌生交互作用所形成的獨特舞步，這個陌生人可以是他者，可以是文本，也可以是存在於自我內部中的存有。(Wang,2004,p.178)

### 一、將孩子的特質與反應視為可資運用的教學資源

如同 Max Van Manen(李樹英譯, 2001)所言，教育學的意向也是我們面對孩子的最基本的體驗，我們將孩子看做是走進我們生活的另一個人，他向我們提出要求，從這個來回試探、回應的過程，他改變了我們的生活。從這意義上說，教育學的意向也可以視為我們面對孩子時我們發現被召喚(calling)時的一種主動的回應。

老師和學生之間不是對立的兩端，而是一種在試探中互有進退、以成就相互舞動的關係。當孩子耍賴、抗拒、沈默，展現各種不是乖乖接受的面對姿態時，身旁的大人不必急於管控或灰心，穿上孩子的鞋、努力與孩子站在一起，這樣的教學關係需要慢慢「磨」，磨出孩子對回應大人的信任和興趣，也磨出大人接招的敏感度和能力。看起來不太有效益，但正因為跳脫了權威與對立，在來回試探之間，反而能偵測到孩子展現的特質和反應，這往往正是孩子的學習得以引發和持續的重要教學資源。

### 二、從理解和行動中培養「提煉」教學資源的能力

Greene 指出基進教育者和學生之間的對話式教學的歷程中發生著「行動取向的相互了解」(action-orienting mutual understanding)，令學習者困惑的知覺現象在這種了解過程中，經由介入者的協助與成員們的相互反映，而逐漸浮顯出主題並變化成對學習者有意義的符號形式(symbolic forms)(夏林清, 2002)。黑皮與阿明反映出 Greene 所提出的理解與行動，於是，命名(naming)，詮釋與意義建構接續發生，互為主體的關係(inter-subjective relations)進入了生活中；原本被視為無能力學習或弱勢的學習者，意外的經由意識覺醒的行動能力去介入與改變現實，創造屬於他們自己的學習樣貌與景觀。

Aoki (2005) 建議基層教師要脫離在「課程即計畫」(curriculum-as-plan) 與「課程是生活經驗」(curriculum-as-lived-experience) 兩個世界之間徘徊擺盪的困境，最好的方式是跨越疆界 (in-between/zone of between)，但如何跨越呢？

在教學的現場，我們漸漸的發展出屬於自己的一套課程哲學：「課程，不是東西」，課程不是實體存在的物件，西方的理論用了很多方式將課程非實體的概念描述，但卻很難跟基層老師溝通，因此我們發現，用「課程不是東西」的概念跟基層互動，則能很快的被理解。基於「人即是課程」的理解，所以我用「我一課程」的形式去描述我對課程的認識，在台灣教育現場所經驗的課程，仍然是以「選擇、組織、設計課程的策略、技術、戰術」為主的討論，一如 Reynolds 和 Webber (2004) 指出，雖然課程已經「再概念了」多時，但多數學者並沒有足夠的熱情去擁抱或貼近課程的第一現場，

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

仍然坐在自己的安樂椅上（armchair），專注於驗證自己的理論的工作（台灣的學者則多了一項驗證移植理論的工作）。Reynolds 和 Webber 認為：「課程研究仍停留在粗糙的立場，我們是否能利用新的方法論走出去，找出理解課程的新途徑，而非依賴充滿缺陷和偏見的傳統？」（2004，頁 204，引自歐用生，2006，頁 iii）現今的社會是渾沌、跨越疆界的，學術方法論的界線已經模糊了，但遺憾的是，現實的課程世界裡，沒有反映這種異質性，尚處於狹隘、空談的狀態，課程研究多數時候關注課程的實體，以及受限於學校的圍牆內、教室的門窗裡，再概念課程的理解仍是陌生與遙遠的形式。面對這個處境，作為一個課程者，該怎麼做以應對呢？

誠如 Max Van Manen 在《教學機智》裡所說：「教師與學生的教育關係不能是強迫性的。教師不能強迫學生接受老師——老師的地位最終必須通過學生的給予中贏得。」（李樹英譯，2001:103）Paulo Freire 對此也有類似的說法，他說：「權威要能夠受到認定為真實可靠，不能僅僅透過權力的讓渡（transfer of power），而是透過授權（delegation），或是一種來自感情深處的擁戴。」（方永泉譯，2009:230）透過我們的教育實踐，對 Max Van Manen 以及 Paulo Freire 的慧見，有了更深的體會。我們於是明白：教師之所以為教師，必須經由學生的授權給予，而師生間的對話關係，是建立在對彼此的尊重與信心之上。對話需要對於人性有著高度的信心，相信人有製作與再製作、創造與再創造的能力。這種信心是師生進行對話的先決條件。如果教師將課程與教學侷限在既有的形式上，每個學習者變成了物化的客體，教師必須去操縱，而失去了與學習者相遇、對話的機會，也就沒有辦法將學習者的自然樣貌作為教學資源，讓學習者自身的主體性在學習歷程中展現與被自身所掌握。

#### 肆、執子之手、與汝同行-代結語

當討論偏遠弱勢學習者的處境時，多數的論述從學生缺乏文化資本與社會資本的窘境去分析偏鄉弱勢學習者的不足。文化與社會資本往往被歸責於家庭，偏鄉地區的處境普遍是貧窮所導致的缺乏，多數偏鄉孩童處於營養不良的狀態，貧病交迫、家庭破碎，產生了各種惡性循環，弱勢家庭的失能處境惡化了弱勢學習者的學習處境，然而，從教學微觀的層面卻能看出不同的樣貌。教學實踐的微觀面，並非在談論某種神祕的媒介力量、歷史的下層基礎，或是隱而不顯的背後推力，而是細微的去看見學習者的所作所為。從某個角度而言「如果實踐是隱而不顯的，是因為實踐和我們所有行為一般，擁有同樣的歷史命運與結果：我們通常意識到它的存在，卻沒有概念可以理解它。」（Veyne Paul, 1997: 153）在此，我們主張以學習者的行為當作判準，意味著不從他們的意識型態去判斷他們；也意味不從文化資本、社會資本的匱乏等概念對之進行理解。這些外在的概念會讓具體教學情境中的參與者所擁有的創造力變得平凡無奇，了無新意。

顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

如果教育工作者能理解「學習」乃是在具體情境中，對自我生命所察覺的問題作回應，當弱勢學生甚少從家庭獲得有利於學習的資本時，教學者或許能從日常教學中提供孩子們能掌握的資本。從黑皮與阿明的例子中可以看出，當教學者能理解、接應時，孩子的學習是樂觀的，且因此描繪出屬於他們自己獨特的學習風景。改變家長或家庭可能是天方夜譚，無力感甚高，多數第一線的教育工作者，從習得的無助中逐漸放棄，或視而不見。

借用 Greene 的概念，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，所代表的意義。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。

從課程實踐與教學美學的觀點，在每個教學互動中，教學者與學習者相遇、理解、共同創造出舞動中的課程(dancing curriculum)，如此的理解與實踐，或將是改變偏鄉教育工作者自身與學習者命運的契機。

## 參考書目

- 方永泉(譯)(2009)。**受壓迫者教育學**(原作者: Paulo Freire)。台北: 巨流。
- 李維倫(2004)。以「置身所在」作為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。**應用心理學**，第 22 期:157-200。
- 李樹英(譯)(2001)。**教學機智--教育智慧的意蘊**(原作者: Max Van Manen)。北京: 教育科學出版社。
- 夏林清(2002)。尋找一個對話的位置:激進教育與學習歷程。**應用心理學**，第 16 期: 119-156。
- 歐用生(2006)。**課程理論與實踐**。台北市: 學富文化。
- 郭禎祥、陳碧珠(譯)(2008)。**教育想像力**(原作者: Elliot W.Eisner)。台北: 洪葉文化。
- 楊俊鴻，歐用生(2009)。第三空間及其課程美學蘊義。**教育資料與研究雙月刊**，第 88 期: 69-92。
- 龔卓軍(譯)(2003)。**空間詩學**(原作者: Gaston Bachelard)。台北: 張老師文化。
- 蕭昭君(1996)。教室中的主人與客人—花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。**偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究研討會論文集**。東師。
- 蕭昭君(譯)(2003)。**校園生活: 批判教育學導論**(原作者: Peter McLaren)。台北: 巨流。
- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki / edited by W. F. Pinar and R. L. Irwin*. N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Ayers,W.(2004). *Teaching the personal and the political: Essays on hope and justice*. N.Y.:



顧瑜君、廖千惠、石佳儀（2011）。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。**教學藝術**。中華民國課程與教學學會。（出版中）

Teachers College, Columbia University.

Dewey, J.(1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch.

Ecker, D.(1963, Spring). The artistic process as qualitative problem-solving. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 21(3),57-68.

Greene,M.（1978）*Landscapes of Learning*. New York :Teachers College Press.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.

Pinar, W. F. (1975) *Curriculum theorizing*. Berkeley: Mc Cutchan.

Polanyi, M., &Prosch, H.(1977). *Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press.Reynolds, W. M. & Webber, J. A. (2004). Introduction: Curriculum theory-dis/positon. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory-Did/position and lines of flight* (pp. 1-18). New Jersey: Lawrence.

Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. NY: Garland.

Veyne, Paul.(1997). *Foucault revolutionizes history*. In Arnold Davidson, ed., *Foucault and his interlocutors*, pp. 146-82. Translated by Catherine Potter. 1978. Translation, Chicago: University of Chicago Press.

Wang, H.Y(2004). *The call from the stranger on a journey home:Curriculum in a third space*. New York: Peter Lang.