

弱勢孩童生存樣態的接應：實驗教育的偏鄉實踐路徑

顧瑜君、吳明鴻

壹、研究動機、目的或背景說明

在思考實驗教育尚未全面公共化、需公私協力辦學的議題時，當面對的教育主體為偏鄉社會底層易遭邊緣化的學童時，亟需注入在地視野。實驗教育如何能對偏鄉社會與教育產生幫助是本文的核心關注，偏鄉如何走出一條適合、有主體性的實驗教育？其如何獲得對於弱勢學童學習處境之理解（而非教育模式），是本文將傳達的主旨。

多數投入實驗教育的工作者著重於課程、教學、典範、模式等較為鉅觀的層面，議題式主題導向的實驗教育創新探究，以實體操作的方式推進台灣的實驗教育。相對地，本文則從微觀面/非實體的方式切入，透過日常生活案例為媒介解析實驗教育對象（偏鄉弱勢學習者）所需的學習理解模式，以期從中找出一些可能性，在無法變動更大的教育結構下，偏鄉弱勢學習者可以如何被實驗教育者所接應與支持。

研究者自 1996 年開始在台灣後山村莊投入社區與教育的工作，自 2008 年開始以基地駐紮的方式，在花蓮中區一個村莊中啟動偏鄉社會/區的教育實踐/驗，與一群來自不同領域的夥伴，以社區公益二手商店的形式，營造一個在地兒少學習基地「豐田五味屋」——營運初期穩定後，即開始籌設實驗教育，於 2012 年獲准設置，開始推動非典型的非學校型態實驗教育團體。這是一種與一般學校教育併行、協作的特殊模式，照顧偏鄉有差異化學習需求的孩子。此地的長期教育實踐經驗，是本文論述所依據的基礎。

教育如何回應底層孩童存在與社會處境的需要？一直是作者長期駐點行動研究的關懷所在。如何在適應偏鄉家庭與社區的在地條件及各種形塑學童生命之力量的前提下，實踐處境性理解下的教育作為，成為對前者的回應？是為本文之進路。

本文從社會受苦（social suffering）人類學研究視野獲得啟發，檢視長期陪伴案例之歷程，指出學童在教學場域及人際網絡中不斷重複的困頓，而豐田五味屋又如何辨識出影響孩童福祉的關鍵要素、以廣義的教育實踐在不同層次上（身心安頓、學習網絡、專業系統、家庭支持...）回應學童的處境性需要。

貳、實驗教育與偏鄉

根據研究者的觀察，當前台灣的實驗教育與「偏鄉」地區的關係至少有以下四種，儘管它們時常隱而不顯，卻作為特定論述所依憑的預設而存在：

一、偏鄉=有待翻轉的偏鄉小校：在少子化與移居都市的影響下，偏鄉小校原本面臨學生數過少的裁併校危機，為求生機，學校或社區努力進行「實驗轉型」，吸引區外就讀的學生，因而穩定了學生來源，以此尋求永續發展（芋傳媒，2019；周湘芸，2020；吳淑玲、陳俞安、陳雅玲、卜敏正，2019；沈如峰，2018）。甚至有學校變身「明星學校」，吸引理念型家長的島內移民至偏鄉，如台東卑南鄉的富山國際教育實驗小學年年滿招（黃怡菁，2019）、一枝獨秀。

二、偏鄉=有待培力的弱勢孩子與社區：這個論述延續過往政府或民間推動課後照顧、課後輔導、補救教學，它指出偏鄉「弱勢」之處，如「文化刺激不足」、「家庭功能薄弱」等因素導致「學習動機不強，基本學力非常弱」等（誠致基金會網站，2020 瀏覽）。該論述從教育社會學式的觀點關注造成偏鄉弱勢的結構性問題，指出「一層又一層從孩子、學校、家庭、社區到社會」的困境（為台灣而教網站，2020 年瀏覽）。

三、偏鄉=有待恢復的文化浸淫與學習：這主要是指各縣市原鄉部落中小學申請成立「原住民實驗小學」的浪潮（周湘芸，2020；章明哲，2019）。呼應文化回應教學（culturally responding teaching）的教育思維，原住民族部落傳統語言、領域、生活、組織、風俗習慣、祭儀、生計活動等成為學生學習的標、重要背景或核心精神。在此「偏鄉」化為「原鄉」或原民傳統文化，成為有待恢復的文化浸淫與學習。

四、偏鄉=有待認識與回應的孩童生活世界：此觀點相信「偏鄉社區之所以為『偏鄉』有許多地方發展脈絡上的元素相互影響，因此問題無法透過教育資源或觀點解決。」（陳佳楓、張以牧，無日期）它跟著孩童進入他們的生活世界，理解其家庭生計與社區空間與脈絡，尋找教育的切入點。這一類看待偏鄉的方式為數不多，它並不「實體化」任何事物作為特色或亮點，相反地，它時常從學童生活脈絡、家庭生計/社區產業、家務勞動、生命階段作為切入點，讓尋求問題解決或社會照顧的歷程變成師生共構的教育歷程（顧瑜君、吳明鴻，2014）。

第一、二種論述頗為相似，但標的範圍不同，前者關注的是「偏鄉小校」，後者為「弱勢地區背景下的偏鄉孩子」，且同樣重教育創新和實驗精神。然而，二者皆存在著某一種「拯救論述」在其中，即：「垂死」的偏鄉學校或偏鄉教育因為實驗創新而獲得了「新生」，獲得了「被翻轉」或「逆轉勝」的機會；而其以「特色」或「亮點」的辦學和招生策略間接促成了理念型家長讓其學子越區就讀甚至「島內移民」，則被視為其功績。明顯可見，偏鄉的實驗教育辦學風潮更落實了中產階級以上家長的教育選擇權及其子弟的學習權，其結果究竟是實現了「翻轉偏鄉」的教育正義，抑或間接造成教育的商品化與擴大教育的階級差異，值得持續關注。

第三、四類論述不似前者視教育的實驗創新為拯救者，相反地，教育是作為回應者（responder）：其中，原住民實驗教育學校的創立意欲「回歸」部落傳統文化的教育模式，但實際上，以各校原先作為公立學校而轉型的先天體質，以及原民部落所面臨的當代挑戰下，各校都需要在「文化復振」與「適應當代社會」的光譜上尋求平衡，即在尋找「部落教育的當代面貌」的路上做努力。

第四種論述關注偏鄉的家庭型態、物質條件與社群網絡，如同人類學家作為「田野學徒」的長期蹲點方式，試圖摸熟在地的行事邏輯（logic of practice），參與孩童及其家人的生活脈絡，讓諸種生活中的「需要」轉化成為「學習」，認為如此「他們就會想要」（陳佳楓、張以牧，無日期）。它的教育路徑時常觸及「社區照顧」課題，卻不走社會一般對「弱勢地區」的慈善救助模式，而是關注幫助者與受助者的關係如何被翻轉或模糊，並運用設計思考、引導力、在地創生、青年返鄉、社會企業等非傳統教育學範圍內的方法（可統稱為「社會創新」方法），試圖一方面貼近在地、二方面為偏鄉及偏鄉教育找出路。

這四種看待偏鄉的觀點及實踐各有其立足點，在此雖進行論述分析，卻不可以任何簡單的二元對立思想予以贊同或駁斥。因為偏鄉小校的確需要跳脫「經濟規模的思維」與「捍衛社會正義」之間二元對立的僵局，尋求「小校本身存在的價值與發展的可能性」（鄭同僚、陳榮政、賀淑瑋，無日期）；而偏鄉教育所處種種不利的條件，也的確需要帶來力量（empowering）的教育設計或帶來影響力的創新教師的加入來活化。然而，某種程度上，「偏鄉」的面貌就是這類「拯救論述」所形構而成的，而在這樣的「偏鄉觀點」下台灣鄉村被一種「缺乏/待補綴」之論述所包抄，其主體性與能動性很難在這樣的論述中得以現身。相較之下，「回復傳統文化」的教育轉型又屬於光譜的另一端，在此，地方性「傳統文化」有著一定的地位，然而當其被過度抬舉，則又有朝向文化本真性（authenticity）發展過度純化（purifying）之教育方式的危險（林徐達，2015），這類似過往台灣社會解嚴後鄉土教育浪潮中所產生的「凡古即好」的扭曲發展，值得警惕。

本文站在第四類實驗教育與偏鄉關係的立場上進行延伸：實驗教育作為對身處偏鄉家庭及社

會條件下之「需要」做出「回應」。然而，應該回應的究竟是什麼？「需要」如何界定？孩子如何感知其身處的地方世界？

參、社會受苦 (social suffering) 研究的啟發

為何借鏡醫療人類學 (medical anthropology) 家為主所開啟的社會受苦 (social suffering) 研究觀點來幫助我們回應底層學生之學習需要呢？原因之一是，人類學對於易被邊緣化族群已發展出一定的聆聽技藝，對其受苦現象背後的網狀交纏的複雜現實脈絡，能進行比較細緻的梳理；其二，該領域不停留於分析病痛或苦難的生成，更是紮根於前者而提出了照護 (care) 和療癒 (healing) 的方向，這有助於我們探討實驗教育如何作為對偏鄉社會進行恰切的回應。

需事先澄清的是，我們並非把偏鄉社會或教育「直接視為」為「社會受苦者」，我們是著眼於以下文獻中對各類「易被邊緣化處境」中複雜關係的辨識能力。它將給我們一種眼光，讓我們對偏鄉教育的主體發展出一種新的感知「官能」。以下，我們先對這個概念做定義上的概述，之後以具體案例解析之。

社會受苦 (social suffering) 作為社會科學界所打造的概念與學術實踐，關注人類受到剝奪、不幸、苦痛或失落的負面經驗，致力於理解這些受苦現象的社會根源，並找尋復原、再生與療癒之道。面對諸如憂鬱症、愛滋病傳播、自殺現象、毒品濫用等一般易被歸類於心理或醫療領域的課題，社會受苦研究致力於挖掘其「社會性」，意即，這些人類病徵或困境其實是透過特定社會事件、條件或過程才得以生產出來的。特別在當今全球化時代高度流動且相互牽動的複雜網絡關係中，人類處境受到複數政治、經濟、社會與文化力量所穿透，並以肉身體現 (embody) 諸種折磨、困頓或傷痛的情態。從高收入的現代化城市中心住民，到最底層、易遭邊緣化的貧民窟，皆可能遭受這種苦痛；而其樣態的光譜，一邊是大規模的政治暴力、環境災難、群體流亡、疾病傳播，到最嚴重的種族滅絕行動，另一邊則是日常生活中、「從搖籃到墳墓」歷程中的結構性制約，如經濟弱勢、文化毀敗到社會排斥的經驗 (Kleinman, Das and Lock, 1997)。

(一) 家庭與工作的交纏網絡——神經衰弱

醫療人類學家 Arthur Kleinman 在《苦痛和疾病的社會根源：現代中國的抑鬱、神經衰弱和病痛》(郭金華譯，2008)

一書探運用一種他稱之為社會軀體的網狀組織 (sociosomatic reticulum) 的思路，來探討精神疾病與其所來自的社會場域間的關係。這是一本流行病學及醫療人類學的民族誌研究，Kleinman 運用「主體身心健康狀態—微觀地方社會—鉅觀社會力」三層次的討論架構，探討神經衰弱病人話語中軀體化 (somatization) 現象的意涵。

這種「社會—軀體」的探討並不難以理解：工作條件、家庭關係、性格因素、婚姻狀況、政治迫害……等社會原因及架接在這些事物上的文化感知及慣習，導致某種身體不適的感受及實際對生活的影響，但卻無法從生物醫學觀點尋獲任何器質性損傷的證據。後來被精神醫學界放棄的診斷類別——神經衰弱就是這類疾病。有些病人甚至超出了這類疾病所造成的合理障礙程度，即「被擴大的」病痛症狀，讓醫生無法理解或處置，甚至視為是麻煩或不斷抱怨的難纏病人。這在 1980 年代後文革時期的中國，整個社會開始轉向追求現代化及資本主義市場化的過渡時期中，十分常見。

本書第六章的十三個案例，每一個都讓我們看到了病患寓居其中的世界，同時也是「疾病生成於其中」的世界。疾病在其中蘊生的社會處境及複雜關係，對我們將「弱勢孩童的學習」視為「社會關係的存有」甚有啟發。

舉例而言，一個能力相當好的女自然科教師，被學校和黨的幹部一同「拱」上了校長的位置，此時正值學校教育跟著中國社會現代化需朝向專業化發展的時期，她的壓力非常大、每日工作超時；就在那個時間點，幼時養育她長大的姐姐及姊夫相繼過世後，她們的女兒成了孤兒，這位校長於是不顧家人反對，收養了這位青春期姪女，只因為過往姐姐對她恩重如山，她告訴自己一樣要「像她姐姐養大她一般」地養大她的姪女。然而，當姪女來到只有三個房間，卻住著校長公婆、三個青少年子女和夫妻的家庭時，其難以相處的個性帶來了很大的家庭問題。校長先生後來引介姪女至其工廠上班，姪女亦時常與領班吵架鬧不和，三天兩頭曠班，讓其丈夫很難做人。女校長的學校工作上，一位地方的黨書記持續左右著學校的發展，刻意阻礙校長推動校務，因為他感受到在這一波中國現代化浪潮中，他的權力與影響力正在被削弱，其一生奉獻於黨似乎終將歸於零，氣憤之餘，抵制所有年輕校長的改革政策，這使得校長上下不是人，也難以帶領教師團隊。而此時，校長的兒子正值壓力最大的大學聯考階段，他抱怨母親在家的時間那麼地少，連下班都帶工作回家、一刻不得閒，而他最需要的就是母親的陪伴；校長的丈夫則扛起了多數的家務和陪伴之責。這位女校長一來工作壓力大、易怒、時常趨於崩潰邊緣，二來愧對於自己的考生兒女和先生，因為自己原是校內協助高中學生準備考試的第一把交椅，卻沒有辦法幫助自己的兒子。生命的僵局愈走愈無解，她向地方教育局以身體狀況為由（提示了醫院診斷證明）申請回任校內科學科教師，儘管太久沒有回來科學教學崗位，很害怕自己跟不上當下科學教育的潮流。教育局高層知情後，主動安慰她、肯定她的努力，讚賞她雖罹患精神疾病依然認真負責的精神，也表示很快就會將黨書記調職，使其不再干擾她的治校；然而最終證明，這原來只是場面話，長官們並不想要冒犯這個政治勢力猶存的幹部，儘管他們也不願意失去這個幹練的女校長。神經衰弱的症狀在校長身上日益嚴重：頭疼、失眠、緊張、腸胃不適……。

透過此案例，我們一邊觀測「身體症狀—工作與家庭交纏關係下的世界」，一邊平行地思考我們在偏鄉教育現場看到的「孩童學習姿態—其所生處的生活世界」。

這位有才幹的女校長，在中國的現代化與市場化則影響了地方政治平衡及學校的權力結構中，經歷了工作困境與身心煎熬。而校長個人「報恩」的心情使得她無論如何要把子女接回家中，卻帶來了更大的家庭紛擾，以至無從解決。

另一個有意思的現象是疾病的社會運用（social use of disease），這一點則有助於思考對於教育現場的「偏差行為」如何被回應的問題。儘管，校長沒能成功因病而調職，但我們的文化其實賦予病痛一定的合法性來進行協商，不論那是指個人的工作安排、對待方式、關心頻率，還是爭取配偶調職回鄉，或獲得考不上聯考或無法繼續就學的合理藉口。而且，只要是造成苦痛的社會條件尚未獲得改善，那麼這些症狀就會擴大或延續，這就形成了「慢性軀體化」的滾雪球效應，反之，當病人的社會處境有了良性改變，神經衰弱的情況通常會自動獲得大大改善或痊癒。這種戲劇化甚至魔術般的發展十分有趣，且很少是病人刻意為之（即裝病），軀體化作為「社會—身體」之間轉圜的旋轉門，其承載與調節著個體健康及其社會受苦狀況間的靈敏感應，讓人印象深刻。

（二）打造地方新主體——愛滋公民

Biehl《求生意志》一書（陳秋山、李佳霖、曹寶文譯，2015）的重要貢獻，不只是說明巴西政府引以為傲的愛滋治療為何抵達不了最底層、最邊緣化的人民，更包括：當人們接受了愛滋治療後，他們「接受」的其實是比一般人想像所及的「更大」的改變（絕不只是按時「吃藥」）。

在巴西聖保羅都會區，一個毒品問題氾濫與無家者群聚的荒廢歷史建築中，除了該地的行政效能與利益團體勢力等條件之外，對於那些為了取得毒品而會去搶劫、從娼並固定乞討的無

家者且幾乎身無分文的人而言，一天分次服用 12 顆抗愛滋藥物有其難度。對他們而言，愛滋可能只是生命眾多的苦難之一，它相較於生活環境中的各類暴力與資源匱乏不一定更嚴重，那麼，與其穩定地用藥、回診並接受藥物副作用，不如繼續遁入那個暫時幫助人逃離現實的毒品世界還比較合理。

然而，依然有人成功地服藥、穩定接受治療，使愛滋從致命疾病變成慢性病。Biehl 發現可將這些人分成三類：一是能遊走於政府與民間共構的「地方愛滋照顧網絡」的病人，他們能拼湊出他們賴以生存的資源（經濟的、醫療的）；二是病人本身有社會支持與照顧網絡，不論那是婚姻關係、親友支持或社群網絡，或者是「為一個人（如兒子）活下去」的主觀意志等。三是能在一個草根照護機構——「卡薩」（Caasah）「待得下來」病人，這便是本書標題「求生意志」所指涉的一種「打造自身成為新的主體」的主體化（subjectivation）過程。

卡薩原是由底層的愛滋病人自主佔領、群聚，向政府施壓要求健康照護服務之權利的地方，它一度處於無政府混亂狀態（包括衝突、暴力、雜交等狀況），後來在換了領導者之後，被一百八十度地重新改革，包括環境、紀律、管理與醫療照護品質均獲得了重整，因而獲得了政府與民間的認同，但許多病人因不適應這些「無理的要求」而離開。透過醫療的中介，新的卡薩塑造一種類似「新生活運動」的風氣，院民開始悔悟過去的不是，現在則改過自新、樂於工作、積極向上並過著規律而有紀律的生活，宗教團體時常來探訪和傳教，但病人雖聲稱卡薩是一個「大家庭」，但彼此之間在前述價值觀的引領下，卻鮮少彼此同情。Biehl 指出，他們為了健康地活下去，如何積極地從行動、關係、信念、用藥順從性、世界觀的重整來架構自身「愛滋公民」的新身份認同（對比於「殘破的過去」：如被父母拋棄、被迫從娼、受前夫暴力虐待或街頭暴力等）。

顯然，照護機構改造、鑄造出新型愛滋病人主體性，其本身利弊互見，它既是一條新的應對污名化、服藥順從性、重建新的家庭和照顧關係的實踐道路，又是一條極狹窄的道路，它排除了最底層、最匱乏的子民。

（三）在地關係網絡中的特異生命——瘋狂

印度人類學家 Veena Das 在 *Afflictions: health, disease, poverty* (Das, 2015) 一書中，從貧窮的脈絡來看印度都市貧民區居民的健康與疾病問題。在此，我們關注 Das 的研究認識論及田野方法如何幫助她抵達病痛（illness）所開展出的地方世界。

病痛的傳記（biography of illness）和治療的地理學（therapeutic geography）這兩個談法或許可以作為此處的關鍵概念，它們一體兩面地各從時間和空間的向度開展了對都市貧困者生病經驗與求醫歷程的研究格局。首先，這兩個概念的主詞都不是「人」，而是「疾病」和「治療」，它們各自開展出時間的縱深和空間的路徑，而主體則是架接在其上而行的；其次，因疾病（disease）而展開的病痛（illness）生活、生命史與對治疾病的軌跡，必然超越身體的界線，而納入了疾病主體的關係網絡（contexts of relationships），也必然將社經條件、公私部門的醫療狀況、地方系統與文化脈絡捲入其中，並包括國家（state）與市場（market）在生病經歷中所扮演的角色或被挪用的形式。

在一個講述「瘋狂」案例的民族誌描述的最後，我們看到了各種條件的匯聚：「醫療機構的失敗、家庭政治、對沒有生產力家庭成員的貶低、現代性的誘惑」等（84），創造了一個特異（singular）的生命地帶，這是一個主體難以寓居其中（being-in）因而以「瘋狂」來因應之的地帶。原來，瘋狂的主體並不住在他的身體裡，而是處於「關係、情感、諸種遭逢的網絡之中」（87），「瘋癲的身體」（暴力、不吃食物、不洗澡、街頭遊蕩……）只是「靈魂」對於瘋狂處境的表達。

前一個例子中，Biehl 追隨愛滋病人的求生軌跡，在此，Das 則追蹤精神病患在貧窮處境、家

庭政治、情感關係、經濟體制等因素相互絞接後所造成的發病、就醫與康復之路。但 Das 超越了「苦難有其社會根源」的老生常談，她專注地從「聆聽症狀」中來理解主體可能的療癒之道。她指出「疾病寓居於關係網絡中以及跨越各種制度、機構的運動中，而症狀則掙扎著要找到一種它能在其中建立新規範/常態（norm）的環境」，幫助我們看到症狀的積極意義——症狀有所訴說。

Das 在案例的最後，描述這個二十多歲的男性精神病患 Billu 在病情穩定後，長期待在家裡。在研究者最後一次拜訪中，Billu 偶然地跟她說起了英文，並產生興趣主動詢問她是否是大學教授，猜測她一定會唸書、是一個很好的學生，並回憶起一段在精神病房中某一位教授（同樣是住院的病友）稱讚其英文很好的經歷，最後他為自己的輟學找了理由，並主動結束對話，回去繼續鑽研他的英文字典。Das 為這一幕震撼不已，因為她懂得：「說英文」對這名年輕人的生病史與主體化軌跡中如何具有不同凡響的象徵意義。關於療癒的可能路徑，她言盡於此。

(四)小結：一張當前世界的地圖

這一切對教育工作者的啟發是什麼？

看這些故事，目的是要打造我們的視野，對於主體的生命處境如何與社區/生活脈絡與政治/歷史條件相互交纏以至於難分難解，有一定的體會與敏感度。

以《求生意志》而言，愛滋病人在資源缺乏的脈絡下，進入在地社群網絡的微型政治中，他在其中有所協商有爭執，逐步開展其醫療的、健康的和情感的軌跡，並試圖實現自身尊嚴和慾望。這些主體因為要求著一個生命的機會，逐步「發明」著一組維繫其新的「家庭」生活及健康的平衡狀態，並在建立關係的歷程中，開展並構連出健康照護的經濟面與道德面。這讓我們看到，治療不只是用藥，更是個人轉化和新關係形式與意涵的鍛造，也同時帶來社會排除，讓社會中最底層的依然與健康無緣。

我們在偏鄉教育現場所看見的，孩子作為前景，其生長環境與生命故事作為背景，這個的風景總隱隱約約在告訴我們一些事情，它類似 Biehl 追蹤這些愛滋主體在地方世界中行走的路徑，勾勒出「一張當前世界的地圖」，這是「一個破碎的世界，充滿深刻的裂口，然而也是一個有先前難以想像的可能性的世界。」（陳秋山、李佳霖、曹寶文譯，2015）

這張地圖再現的是一個內在性場域（immanent field），在其中微觀政治、慾望、生命機運、相互競爭的理性和不同的世界的精密接合，在其中主體蘊生而出。

肆、研究田野

(一)豐田五味屋的鄉村教育實踐-學習場域脈絡

五味屋自 2012 年開始執行花蓮縣府核准之「非學校型態」團體自學，與學校型態運作「平行」進行，著重自主學習的推展，以夜間、假日、寒暑假為主體學習場域，進行方案學習或融入日常生活的學習。每學期有一或兩場「學期間」學習活動，移地學習的方式進行主題統整課程。

而至「台灣大學課堂向大學生分享鄉村在地生活」的主題學習，在五味屋的非學校型態運作中，是最關鍵與主要的一項，除了發表本身之外，與現有體制的協作與聯盟是重要的，使五味屋的非學校學習能與學校學習更密切的呼應，以接應孩子的需要。（見附件「五味屋台北行學習活動與十二年國教課綱核心素養關連」）

(二)學習場域多元與移地參與

移地學習&發表分享：每年五味屋的年度重點自主方案學習之一：到臺灣大學發表。孩子們

自己選擇分享主題、準備演講內容、製作 PPT、三次彩排，用工作點數換取此行的費用，且兌換五味屋店內禮物，以感謝接待家庭與校園導覽大使。

此學習在學期間，週四&五兩天需離開學校，移地學習至週末結束，約三、四天。

因需離開校園，以非學校型態的運作，學生只是「換場域學習」，因此通常以公文方式與各孩子原學籍學校溝通，加上家長同意書，即可執行。

伍、初步研究發現

案例分析：以跨域/跨界的實驗教育回應底層學生的需要

1. 困境：在校表現不佳，不准參與

每年「到台大發表」的學習活動，都遇到孩子的學校老師以「孩子在校表現不佳（課業或行為），『不准』孩子參與台大分享」的狀況。出門前一個月，是五味屋非學校運作最密集準備孩子的時間，一方面要確認孩子學習的細節如 PPT 製作與口語表達，要確認接待家庭等生活學習設計，另一方面要與學校協商「放行」，從導師到行政系統的溝通，往往在五味屋的非學校運作上，成為很大的負擔，若因此有效益，當然是怎麼辛苦都值得，但每年幾乎都有一兩位孩子無法順利成行，協商不成的遺憾。

孩子期待去台大的學習動力很高，因此不僅要用自己辛苦獲得的工作點數約一千點換得移地學習，還要克服害羞，勇敢的站在近 100 位聽眾面前發表，過程經歷三次嚴格的彩排，接受評語後修正。經歷 12 道學習程序才能順利完成。

因此面對學校老師的「不准」，造成孩子很高的焦慮與壓力，家長則因為不很清楚這類移地學習的內涵，而學校老師告訴家長的方式是：孩子在學校表現不好，不能讓他「出去玩」。或若想要參加「這麼有趣的學習」在學校就要表現好，才能讓他去。多數家長順服老師的說法，改變同意孩子參與移地學習，使孩子更挫折與無助。

而處於這麼多重苦楚堆疊狀態下的孩子，因為知道自己做錯事情，也知道自已表現不佳.....，孩子是非常「愧疚」的，因此通常面對來自老師與家長的「不准去」，是不敢主張自己的「想要」。

但高度的想去參與，在此矛盾下，轉為「自我縮限」的保護模式：擺出「我不想要」「我不在乎」「沒關係啊」「我去過了」...一來以免內心的想要被看見，二來需要閃開「眼光與評價」：你那麼不好，還敢想要！

因此他們會做出某種「傻事」、反向的行為，甚至自我放棄，刻意裝酷，有的孩子用更激烈方式去處理自己內心的苦與掙扎。

當學校想善用「你既然想去」的動機作為槓桿，試圖翻轉孩子在學校的不當行為或學習上的怠惰，照理說，孩子因此就該「趕緊調整配合」，然而，這些年來「不准去」的作用力模式啟動後，孩子甚少立即進入這個槓桿操作模式的語言系統，反而是對抗或躲避。

就算孩子們來找五味屋的大人求助，因為通常學校的要求，都算合理，就行禮如儀的協助孩子模擬了多套「腳本」希望順利讓孩子能「取得資格」，與學校合好，順應學校的要求做到原本就該完成而拖延或藉口的作業或行為。從任何角度去看，這些要求都不是困難的任務，孩子應該都可以「做得到」。

然而往往事與願違的情況多過順利過關，孩子們的「不配合」樣貌，往往讓身邊的我們不能理解：怎麼會這樣亂來！搞不懂你在想什麼？你都知道為什麼做不到？

2. 知恥近乎勇？

有一批五味屋長大的孩子，歷經了各種這類處境，在另一個生命階段的他們，比較能清楚的理解當年的處境：他們很清楚自己的作為會被視為「擺爛」，也瞭解不能外出參與是「活該」，是自己害了自己，怪不得別人。

然而孩子們用模糊的言語奮力的表達描述自身處境：看似簡單的任務，卻是真的不知道怎麼辦，是無助的，需要幫助，沒有語言與認知可以描述那份無助，哪些看似簡單容易的動作：不管是去道歉、或把欠繳的作業完成、或用休息時間勞動服務「銷過」、或調整態度不要張狂....並不如我等大人們以為的那樣「可以做到而不做」，對於「『這麼簡單』你都做不到或不願意做」的社會處境，孩子清清楚楚自己是百口莫辯，「卡」在這樣生命處境的孩子，究竟需要什麼樣的教育理解與接應？

當我們整理這些孩子回觀的分享時，詢問他們：那你們希望身邊大人怎麼協助？因為我們真的搞不懂你們為何明知故犯還一錯再錯？甚至亂搞擺爛？他們回答：不知道，若知道了，就不會這樣搞慘自己了。

「知恥近乎勇」——知道錯了勇於改過，是孩子真的做不到啊！～無法勇敢的面對或朝對的方向去改變，反而往相反的方向去。

我們可以從幾個角度去產生理解：

以學術理論的角度，教育社會學中對於低社經家庭孩子，缺乏社會與文化資本，因此他們不太懂得評估分析與判斷「資源」的掌握與運用，語言與表達認知也受限，一方面察覺自己不善表達，一方面對自己溝通乏力感到無助挫折，交疊的情緒與混亂，使他們口是心非或說錯話。加上家長在此權力關係中無法扮演支持孩子爭取的角色，選擇順服學校的決定，讓孩子更覺失落與無助，以及在學校/家庭夾擊中之困頓。

我們也可以從孩子生命處境去細看：當孩子「想去」的念頭被「當頭棒喝」時，學習經驗中所有的挫敗感與對教育者管理者的情緒，「零存整付」的湧現，如同海嘯沖得孩子魂飛魄散，當他們回過神來時，發現自己手無寸鐵、零抵抗力，除了伏首認罪，別無選擇時，是很典型的混亂情緒羞愧、懊惱、憤怒、無助、哀傷，我們可以化約的稱呼這種經驗狀態為「受苦」，在受苦中的孩子往往「腦子一片空白」，置身於此，選擇困獸之鬥是很容易產生的選擇，錯誤的選擇使這份苦更惡化與複雜。

當我們摸索出上述的受苦狀態後，於是我們知道，當我們問孩子：你需要的幫助是什麼？是問錯了問題，而這個錯誤的問題使原本混亂的處境，加上了另一份沈重：連怎麼尋求幫忙都不會！～

我們換個方法問：若大人給你們替代方案，給你們鷹架輔助、給你們步驟方法、給鼓勵、支持、正向引導？是否有幫助？

孩子們回想：其實身邊老師是會這樣做的，但他們往往第一時間「抓不住」這個「浮木」，因為在腦子一片空白的狀態下，訊息處理的效能更差，可能因為「愧疚」心很慌，所以老師就算給一百種方法，他們的當下都會朝「反方向」去，這也是孩子會讓想幫忙的老師失去耐心，甚至感覺孩子不知好歹的惡性循環開始。

3. 錯與罰 vs 罪與罰～

看起來似乎無解，且是教育現場日復一日可能常常遇到的惡性循環，但實際上經過上面的盤點分析，可以看出理解此事的視框脈絡侷限，而使得可能的解套無法在此視框下產生。

我們可用「錯與罰 vs 罪與罰」兩種不同的視框去重新看孩子跟大人都被卡住的僵局。

當第一時間孩子被宣布「不可以參加外出活動時」，處理的邏輯進入「罪與罰」的世界，孩子陷入了「有罪」的認知狀態，有罪該罰理所當然，是孩子們真切知道，從孩子們常犯錯的經驗中累積出深刻的理解，這個理解如同錄音帶重複的播放在他們腦中如同魔咒。罰與罪之間的關連如果能切斷，魔咒或許有解方。

以不准外出活動為例，孩子「出錯/犯錯」時確實該罰，若一般性的處罰，是「錯與罰」的邏輯，如勞動服務的模式，孩子們通常會比較容易「乖乖接受受罰」，就算不情願，但低頭的機率高，一般性的罰是單純的「有錯負責」，錯與罰的抗拒相對的低。

而當「罰」的方式是剝奪他渴望參與的活動時，「罪」的陰影籠罩了，且成為彼此的牢籠。孩子們一旦進入「我有罪」的處境是無法用言語的說明的，且「罪人」的形象，撩起了這類容易在學校有偏差孩子的受苦情緒與感知，而「有罪的我」掉進黑暗深淵中。

實際上，孩子犯了錯是事實，而「錯」與「罪」差異很大，常常出現的行為：不交作業、說髒話、抽煙、不打掃、態度不佳、與同學起衝突、破壞公物...，多數的「錯」有校規可依循，或慣例去應對，若是偷竊則有公訴的法律可依據。「不准外出學習」不在孩子熟悉的規範下，這個陌生且巨大的「罰」，從孩子的視野中感受到了「被剝奪」的痛，「罪人」才會被剝奪權力或權益！～

我們相信提出「不可外出」作為處罰的師長，並沒有要定孩子的罪，只是想用找出讓孩子改善自己更有動力的「處罰」，但這個處罰卻觸動了受苦的經驗，而轉換為「罪與罰」的處境，使惡性的循環產生，也找不出解套。

小結：淺談教育的界限和文化回應教學

所謂的「罪」是受苦孩子生命處境的底線，當孩子被刺痛時，是很難很快平息，但日常學習中的步調如同軌道上的火車，既定的行程與速度，沒辦法停下來等乘客，當「罪與罰」定調後，時間的流動在現實的處境中分秒不停的移動，但孩子的「罪人」處境使他與現實的時間脫軌了。

顯然，孩子此時掉進了另一個時空中！表面上軀體、言語溝通與互動持續著，但實際上孩子所在的孤寂時空是遙遠且陌生的，那裡只有他自己、孤獨與無助，前述如鬼打牆的「真實現況」（明明很容易卻變得難理解）是兩個時空狀態下的個體各自運行著。

現行的教育現場已經熟悉多元文化與社經差異對孩子的影響，以及須要發展多元回應教學去應對社經差異的孩子，然而多元文化回應的應變，與「接應」受苦孩子落入另一個時空處境的需求，仍有一段距離。

這些年下來我們慢慢「聽懂」了，也找了一些方法去實際互動，發現：若我們先暫時的忽略這類孩子所反應「不太理想狀況」，若退一步，讓孩子喘息與有機會回到與真實處境的時空，孩子比較有機會轉身理解自己，而產生改變的力量與行為。

當退一步（不把「外出」當處罰）時，孩子頭頂上罪的烏雲散去，陽光灑落，給出看得清楚的前方與溫暖的溫度——這是孩子需要的。當我們能持續且堅定的做下去，孩子內心的「慌」會得到一點穩定感，而他們在困境中轉圜的機會，被這個穩定感所敞開，也因此或許有機會讓孩子調整自己，打造自身為一個學習者的姿態。

參考文獻

- Das, V. (2015). *Affliction: Health, Disease, Poverty*. New York: Fordham University Press.
- Kleinman, A., Veena Das, and Margaret Lock. (1997). Introduction. In Kleinman, A., Veena Das, and Margaret Lock(Eds.), *Social suffering*, (pp. ix-xxv). Berkeley: University of California Press.
- TFT 為台灣而教網站 (2020)。關於教育不平等。取自：<https://www.teach4taiwan.org/challenge/>
- 吳淑玲、陳俞安、陳雅玲、卜敏正 (2019 年 7 月 23 日)。實驗教育翻轉偏鄉校 家長擠破頭。聯合新聞網。取自：<https://udn.com/news/story/6898/3947036>
- 林徐達 (2015)。詮釋人類學：民族誌閱讀與書寫的交互評註。台北：桂冠。
- 沈如峰 (2018 年 4 月 16 日)。實驗教育風潮 翻轉偏鄉辦學前景。中央社。取自：<https://www.cna.com.tw/topic/newsworld/111/201804160002.aspx>
- 無作者 (2019)。實驗教育翻轉偏鄉 雲林蔦松藝術高中揭牌。芋傳媒。取自：<https://taronews.tw/2019/08/01/420462/>
- 周湘芸 (2020 年 10 月 18 日)。新北偏鄉小校求生 老梅、福山轉型實驗小學。自由時報。取自：<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1406735>
- 章明哲 (2019 年 4 月 16 日)。翻轉偏鄉 延平桃源國小辦理實驗教育。公視新聞網。取自：<https://news.pts.org.tw/article/429031>
- 郭金華 (譯)(2008)。苦痛和疾病的社会根源：现代中国的抑郁、神经衰弱和病痛 (原作者：Kleinman, A.)。上海：三聯書店。(原著出版年：1986 年)
- 陳秋山、李佳霖、曹寶文 (譯)(2015)。求生意志：愛滋治療與存活政治 (原作者：Biehl, J. G.)。新竹市：國立交通大學出版社。(原著出版年：2007 年)
- 黃怡菁 (2019)。2019 教育創新 100：把國際教育帶進偏鄉 富山實驗小學扭轉裁校困境。親子天下網站。取自：<https://www.parenting.com.tw/article/5079909>
- 誠致基金會網站 (2020)。偏鄉小校危機。取自：<https://kistschool.org/page10.html>。
- 鄭同僚、陳榮政、賀淑瑋 (無日期)。偏鄉學校型態實驗教育計畫。取自：<http://u.camdemy.com/sysdata/doc/9/94c239f3f07cedfe/pdf.pdf>
- 顧瑜君 (2014)。尋找教育的鄉村性。教育人力與專業發展雙月刊，41-49。取自：<https://reurl.cc/3LgOO9>

附錄、五味屋台大行學習活動規劃

一、活動規劃、紀錄與媒體：

五味屋實踐夢想台大行網站
<http://5wayhousentu.weebly.com/>

活動緣起與動機、各項活動設計規劃、與台大的協作、接待導覽與家庭的招募、

二、學習歷程與內涵（以○慶為例）

1. **主題確認**-挑選兩個主題進行準備-透過團體討論，分配與選擇每個人最適合的主題。

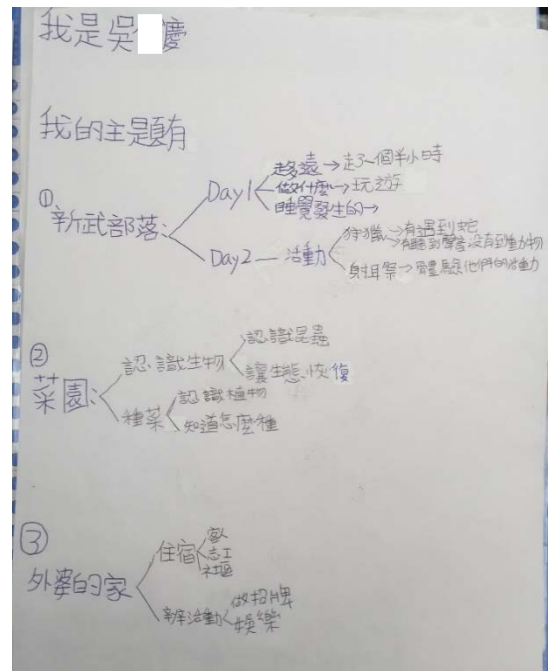
兩項主題：一動一靜，「動」-五味屋的活動，「靜」五味屋的運作空間，從十個五味屋據點挑選一項進行介紹。

2. **講稿撰寫**-進行個人報告講稿草擬，找兩個以上大人修改與確認。學習內容架構與陳述方式。

樹狀圖與演講流程需一氣呵成。

3. **演講演練**-各自演練與同儕模擬

4. **初次驗收**-【資格考】：需經過顧老師驗收，通過，才算「取得去參加台北活動機會」，如未通過，需一直重複驗收到取得參與資格。



《上圖為 12/08○慶接受「上台發表資格考」》

5. **出門準備**-認識接待家庭，準備禮物感謝。

6. **繳交費用**-需用五味屋工作點數 120 點兌換此行的學習。

7. **PPT 製作**-自己挑選照片、由工作人員協助完成 PPT

8. **二次驗收**-由工作人員確認演講與 PPT 的和諧度

9. **總驗收**-2018 年由慈濟師培中心師生擔任驗收工作，

正式上台，面對 40 多聽眾報告。共需報告兩次，當場接受講評語修正。

10. **出門分工**-所有工作需由孩子自己負責，包括買票、帳務管理等

11. **過程記錄**-外出所有過程需紀錄，作為回來後報告用

12. **學習分享**-分五味屋內與就讀學校兩場，整理外出記錄後，製作分享內容與上台報告

三、2018 活動流程：

時間/日期	12/26(三)	12/27(四)	12/28(五)	12/29(六)
8:00	五味屋集合	住宿大使在地藝文景點導覽+自主學習	集合	集合
8:00-8:30	前往壽豐車站		早餐地點:新莊。 需容納所有人,\$50/人	早餐
8:30-12:30	搭自強 407 壽豐-台北		圖書館觀察與小記者採訪任務	協助開幕工作 開幕儀式
		準備空間探索		
12:30-13:00	前往台大	台北車站 西二門集合午餐	午餐	午餐
13:30-17:30	接待大使導覽	小小書店參訪	空間探索行動：分組參訪電影院與書店	貓頭鷹圖書館八週年館慶
17:30-18:30	晚餐 準備演講	晚餐 前往貓頭鷹圖書館	晚餐	前往台北車站 晚餐訂台鐵便當
18:30-21:00	台大演講分享	小組討論 東華爵士試演音樂會及交流會(19:30)	19:00-開始(大寶主持) 五味生活分享 圖書館記者會	搭普悠瑪 438 台北-花蓮 區間車 4558 花蓮-豐田
21:00-	住宿大使會合	準備就寢	準備就寢	預計 21:15 抵達五味屋

四、學習活動與十二年國教課綱核心素養對照表

2018/12/23

總綱核心素養面向	總綱核心素養項目	領域/科目核心素養	台人行學習活動內容
A. 自主行動	A1 身心素質與 自我精進	國-J-A1 社-J-A1 自-J-A1 藝-J-A1 綜-J-A1	台大演講分享 圖書館記者會分享 東華爵士音樂會 書店、電影院參訪
	A2 系統思考與 解決問題	國-J-A2 社-J-A2 綜-J-A2	台人行全程
	A3 規劃執行與 創新應變	國-J-A3 數-J-A3 社-J-A3 藝-J-A3 綜-J-A3	交通、住宿規劃 空間探索行動
B. 溝通互動	B1 符號運用與 溝通表達	國-J-B1 社-J-B1 綜-J-B1	與接待大使合作 與台大課堂師生互動
	B2 科技資訊與 媒體素養	社-J-B2 自-J-B2 綜-J-B2	圖書館記者會 協助開幕工作
	B3 藝術涵養與 美感素養	國-J-B3 社-J-B3 自-J-B3 藝-J-B3 綜-J-B3	圖書館觀察 獨立書店參訪 電影院參訪 東華爵士音樂會
C. 社會參與	C1 道德實踐與 公民意識	國-J-C1 社-J-C1 自-J-C1 藝-J-C1 綜-J-C1	獨立書店參訪 劉戀基金會參訪 空間探索行動
	C2 人際關係與 團隊合作	國-J-C2 數-J-C2 社-J-C2 藝-J-C2 綜-J-C2	台大演講分享 與台大接待大使合作 台人行全程
	C3 多元文化與 國際理解	國-J-C3 社-J-C3 綜-J-C3	獨立書店參訪學習 電影院參訪學習

五、十二年國教核心素養內涵

二、三大面向與九大項目

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」。核心素養的內涵，如圖 1 所示。

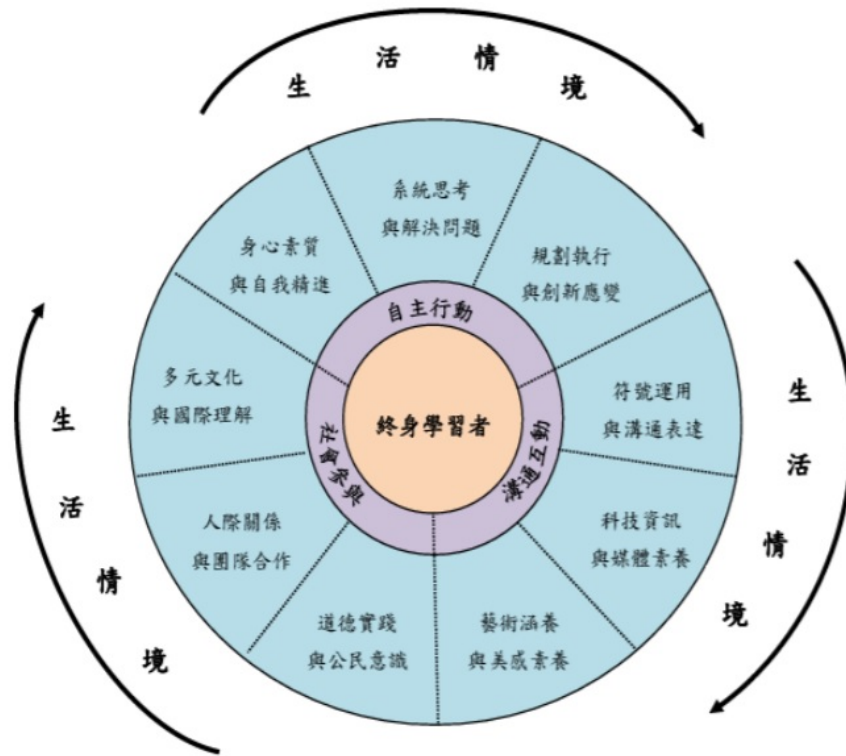


圖 1 核心素養的滾動圓輪意象