

做工人與做老師的選擇 ～弱勢學生學習的脈絡化理解

顧瑜君

國立東華大學教育所 教授

林育瑜

國立台北教育大學課研所 博士生

摘要

偏遠、鄉村、弱勢的議題困擾著台灣的教育現場，筆者多年參與基層教師課程發展工作，並曾進行偏遠地區課程調查兩年的時間，長期、有系統的聆聽基層教育工作者的困境，我有著困惑「PR 值不好的學校被列管、校長要求去報告，這是對的嗎？」，「拜教改之賜有些鄉村孩子有機會去念大學了，卻中輟默默回鄉，變成隱形人，銷聲匿跡了。既使這樣，還是要繼續歡送他們去念大學嗎？」。

教育界以「改善貧窮」、「促進社會流動」的單一準則處理孩子的未來，無論他處在哪個城市、鄉村、海邊或山上，弱勢學生是否有其他準則與選擇，面對他的未來？

我們都期望可以幫弱勢學生做些什麼？但，不只是看眼前的缺乏，教育工作者是否可以具有與他們生活經驗相連的視框，避免斷裂的認識。本文期望透過一個偏遠小校的故事，產生對於弱勢學生學習的脈絡化理解，從中提出相關因應課程的可能，從中發展面對弱勢、困境時，將課程回歸到學生自身的生活與文化裡，教育工作者如何面對差異性價值存在的理解，使教師能夠在日常生活中扮演轉化型知識份子的角色。

關鍵字：弱勢學生、脈絡化理解、鄉村教育

前言

97年2月21日，國科會公布了一項全國性教育整合性研究報告，計畫總主持人台灣師範大學教育系教授甄曉蘭和王麗雲指出：偏遠地區學生以來自弱勢家庭居多、家長社經地位不高、文化刺激少、學校因經費不足、教師流動率高等因素，成為「國民教育的暗角」，九年一貫課程更擴大城鄉學習差距。發布報告的甄曉蘭教授認為，與大都會相比，偏遠地區的學校「死不了也活不好」，缺乏發聲能力，缺少政治代言人，容易被忽視，成為政策中的孤島。報告說，許多偏遠中學缺乏平等的教育資源，卻還要承受上級單位對學生基礎測試成績普遍不理想的指責，不少學校行政人員與教師認為，當前九年一貫的課程改革政策內容與做法，並未真正顧及「教育過程機會均等」的原則與追求「社會正義」的精神。

研究報告提及一所偏遠國中招到5名新生，其中卻有3人不識字，相關內容經媒體擴大報導引發軒然大波。教育部則罕見的在隔日連發三則新聞稿回應，提供各種數據證明教育部「積極推動各項扶弱措施，以弭平城鄉學習資源差距，呼籲各界不宜以少數個案意見，以偏蓋全否定教育部近年積極推動各項扶弱方案的成效。」¹

作為此研究報告的協同分區研究者之一，我很能瞭解一般人看到新聞後難以置信的反應。十幾年在花蓮，最初接觸到狀況不佳的教育現場時，我的反應是：「怎麼這麼糟？」最近兩年，當我再聽到、看到悲慘的實況時，我會告訴自己：「這不是最糟的。」教育基本法（2006）第四條規定：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等」。而城鄉的落差似乎日益加遽²，各項協助弱勢學生、降低落差的方案，教育部有明訂的標準，只要符合成績弱勢，補助與方案齊下。民間團體也紛紛投入，從學業課輔計畫、才藝、體能、團康、英語、電腦、母語等針對弱勢的協助（見附錄一），媒體引用教育部官員的說法做標題「多一點課輔，少蓋一所監獄」描述各方力量投入在弱勢學童協助的價值。

在公私部門投注了如此多的人力、經費後，除了少數個案「撿回來的校長獎」³，多數的孩子的處境，應該屬於「少輸為贏」的狀態。而各種協助消弭落差的方案與論述，多著墨在「學習者」需要被幫助、以及他們的「不足」，本文將關注放在與學習

¹教育部對弱勢地區、弱勢學生的扶助措施，提出教育優先區、攜手計畫，都是長期性的計畫，且逐年擴大補助，例如攜手計畫從95年的新台幣2億元，擴大至97年的7億元補助，而今年接受攜手計畫輔導的學生就高達20多萬人。

（資料來源 http://www.edu.tw/SECRETARY/news.aspx?news_sn=1706&pages=0&site_content_sn=880）

² 2006年第一次基測，31萬考生，有一萬八千多考生，成績在五分以下，平均每科不到一分。教育部協助學習成就低的學生目前有兩個計畫，其一為「教育優先區」，主要進行學生課業輔導，只要該校畢業生4成以上國中基測成績低於PR值25%，即列為教育優先區，教育部提供經費，協助課後輔導。但若該校畢業生25%以上學生PR值小於10，教育部則以專案補助一名教師員額，每年40萬元經費。

教育部今年也開辦「攜手計畫」，由現任、退休、或清寒優秀的大專生為課業學習較弱的學生課輔，以家教方式為幾名學生課輔，提高學生的學習成效。

³ 2008年9月，遠見267期報導，原本倒數第三名的孩子，因為課輔的幫助畢業時獲得校長獎，而這只是16萬分之一的幸運，台灣有超過16萬的學童，等待希望。

者息息相關的教學者，所欲探究的是，教學者對於這群缺乏家庭功能的弱勢學習者，有什麼積極的可能，檢視教學者自身面對弱勢學習者的認識，如何跳脫「不足」的框架，與如何重新觀看。

緣起與動機

在一次諮詢督導訪視會議中，一個偏遠地區資深中學的老師提出了困惑：教育部給我們很多指標，作為評鑑我們的依據，「升學率」是很關鍵的指標之一，以前，孩子沒有機會去念大學，大家覺得很可惜，後來大專院校多了，各種升學的管道也暢通了，我們基層的老師，努力的幫忙孩子往大學邁進，以前沒機會去念大學的孩子有機會去念大學了，卻因為經濟壓力、學業能力等雙重的困境，成為「中輟生」默默回到家鄉，學校很難知道他們後來怎麼樣了，他們好像變成隱形人，做為他們的老師只能眼睜睜的看著這個狀況繼續發生嗎？還是要繼續「歡送」他們去念外地大學嗎？

最近，一群相識多年的老師們分享了他們的挫折，阿龍、阿美是一對兄妹，一位轉學生阿昇帶著幾位學校原本就有狀況的孩子加上阿龍、阿美，一起去溪邊玩水，阿美因為個子太小，由同學背著過河，回程時，另一個調皮的孩子去兜弄背著阿美的人，害她們跌倒，背人的孩子忙著去找害自己跌倒的人算帳，沒注意到落水的阿美不閤水性幾乎要溺斃，阿龍遠遠地看到，趕緊過去把妹妹救起。戲水之後，阿昇帶著阿美以外的人回到「母校」去偷竊，因為阿昇的熟門熟路，偷竊「成果不錯」，且當場分配每個人的「所得」，還自己寫上名字，表示歸屬。很快的這個案子破了，孩子們並不覺得做錯了什麼，被責難時還在打鬧，且態度輕蔑，讓老師們按耐不住憤怒，阿龍在這種氣氛下，提出：「至少我救了妹妹，可以將功折罪吧！」老師們耳裡聽著這句「將功折罪」，心中真是百感交集，束手無策。當然也感觸阿昇這個轉學生一來，竟然就有本領把那麼多孩子一起「帶壞」，收了這樣的轉學生，成為學校的頭痛人物，未來的日子該怎麼繼續？老師們的無力感很重。

當我聽到這群無奈的老師陳述這個故事時，想起了2006年時，我請到日本的社區營造學者宮崎清教授分享他的鄉村社區營造經驗，當我帶著宮崎教授到花蓮一所中學進行座談時，他問台下的老師們，為什麼這個學校每個窗戶都是鐵窗，教室的門還裝了鐵門？台下的老師們先露出了「這有什麼好問」的神情，因為防盜門窗幾乎是所有台灣中小學的必備設施，那個學校的主任禮貌性的回答：「防盜，也防止學生破壞。」以下的對話，至今都還那麼鮮明。

宮崎：偷竊停止了嗎？

主任：有改善。（並沒有杜絕）

宮崎：都是哪些人來偷呢？

主任：我們自己的學生。

宮崎：他們偷的東西可以賣很多錢嗎？

主任：都是教學的設備，其實很難賣，他們的目的應該破壞的目的比偷竊多吧

宮崎：破壞呢？有改善嗎？

主任：...學生們喜歡破壞公物⁴

宮崎：請問一下，校園裡從進門起，就有好幾顆大樹，幾乎所有的大樹，樹上有些不屬於那棵樹、長在樹幹上、很美麗花朵，是怎麼回事？

主任：那是我們一個退休老師，喜歡養蘭花，所以他在大樹幹上養寄生的蘭花。

宮崎：誰照顧那些蘭花？

主任：退休老師幾乎天天自己回學校來照顧。

宮崎：蘭花曾被破壞過嗎？

主任（沈思）：沒有印象...應該沒有...

宮崎：我相信應該是沒有，若有的話，我們就看不到那麼多、那麼美的花，若要破壞，一冒出花苞就會沒了。請問一下各位，蘭花那麼脆弱、在那麼容易被破壞的位置？如果學生們喜歡破壞東西，為什麼不去弄那些沒有防範措施的蘭花？

主任與台下的老師們一片死寂，沒人能回答，沒有人如此想過。

宮崎：（用很慢、很沈穩的聲音在沈默中發出聲音）我想，如果「美」的東西感動了人心，可能就不會想去破壞吧。

台下繼續安靜...

宮崎：那些來學校偷東西的孩子，應該是從學校沒有獲得收穫，所以只好自己找些「收穫」，跟學校「討回」他們該有的收穫吧。

台下的氣氛緩和了，老師們的繃緊的臉上露出了些羞愧的表情

宮崎：如果學校能想想，不裝鐵窗、鐵門，還可以經營學校，那麼，學生是不是會有不一樣的學習。

當天參與的老師們受到很大的震撼，看待自己最熟悉環境的視框，被打破、修正。

這幾年，我一直參與偏遠地區的教育工作，設法從教師專業素養及與課程與教學相關知能上，幫助老師們減少無力感。而我羨慕宮崎老師不緩不急的對話方式，這是我在現在工作中所缺乏的。這篇文章，我試著從自己經驗中去釐清一些教師的困境。

困惑的開始—問題與問題意識

他們雖擁有眼睛卻無法看見。看不見什麼呢？

準確的說，就是事物正在看他們這件事。

（轉引自黃冠華，2006：87；Lacon，1978：109）

基層教師談到他們的學生的種種樣貌時，常讓我產生困惑，興起了探究從事基層教育的工作者，是如何認識他的學生的念頭，教育現場中的工作者對於學生理解與認

⁴ 這個學校的總務主任曾跟我說，學校廁所的門，常常被學生踢壞，所以從木板門，換成鐵製的，還是踢壞，只好換成鋼製，才勉強維持，升旗後，如果升旗的繩子不收回來，學生們會去拿繩子玩，繩子常常不見，所以一定要收回來。而我幾次走訪這個學校，在樓梯轉角仰望的一面牆上，有一個髒字，大大的寫在牆上，我問老師為什麼不塗掉如此不雅的文字，老師說，因為塗了學生還是會寫，所以乾脆不塗了。

識究竟為何？孩子的學習表現，學校教育只是一個切面而已，他還有其他的因素與發展的事件、故事，變成在學校中的「樣子」。

我曾參與縣內的一些訪評工作，某次，走訪的是一個南區山裡的學校，居民以原住民為主，屬於偏遠中的偏遠迷你小學（全校約 50 人），有一個班級導師提到他在偏遠地區教書的困境：文化刺激不足、缺乏企圖心、上進心不足。這位老師說：他們班上第一名的孩子是全班最值得期待未來有好發展的，但是這學生的志願卻是想作「除草工人」，因為孩子的父母親是幫林務局做臨時工負責除草，早出晚歸，孩子竟只想作父母親的工作。我問這位老師怎麼處理？老師的作法跟多數老師一樣⁵，給這個學生「生涯教育」、啟發他、鼓勵他，設法讓他知道他可以做更好的工作，鼓勵他向上。

這位老師訴說的苦惱，我沒有感同身受，所以，有以下的對話。

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：這個孩子的問題只要轉學，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，但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

⁵ 我在多次教師研習的場合詢問台下的基層教師，90%的意見是相同的。

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。

老師問：若父母怪我，為什麼讓他們的小孩志願是除草，沒有叫他們小孩要讀書上進，怎麼辦？

是啊，來自父母的抱怨或指責，確實令老師擔心。而老師不懂學生的心情、家長不懂老師的心情，三方都在不懂對方的處境中，受到牽絆甚至傷害。

我充分瞭解，這位老師很難想像到父母工作現場見面畫面裡的真實氛圍是什麼：學校老師蹲父母的工作現場，在父母身邊，跟他們聊天，體恤父母的安貧樂道，讚美他們的孩子懂事乖巧。在這個畫面中，父母對老師的認識是很清楚的，責難應該是不會有的。

這位老師，在談話的結束前，帶著不肯定的語氣說：可以再問教授一個問題嗎？

我們班最後一名的孩子，說他將來長大後「想要當老師」，教授會怎麼辦？

我開玩笑說：把他們的兩本作業本子收來，名字對調，第一名去當老師，最後一名去除草，就天下太平了。

我問這位老師當時怎麼處理，他的處理方式也反映多數老師的模式：加強學生的自我認識、增加他的「現實感」：認清自己的能力，做「適合自己的選擇」，因為這個孩子連最基本的都不會（就是讓孩子瞭解將夢想放在勞動階級、最多往職校發展）。簡單的說，老師處理了一個「缺乏自知之明傻孩子」，調整這個孩子成為「自知」「不說傻話」。

我會怎麼做呢？我會問這個孩子「老師都需要做些什麼事？」不管孩子回答的內容是哪些，至少回應中，應該有一項是很接近「站在台上教書或說話」，我就跟孩子說，不須要等長大做老師，你明天起，就開始練習做老師。我會立刻請這個孩子到班級圖書區，去選一本書，每天給他5分鐘，在台上分次念讀這本書給全班（也不過六、七個學生）⁶，從旁協助與指導他當「每天5分鐘的老師」，我不知道這個孩子開始在台上對著全班，每天需要念讀5分鐘的課外書內容後，成績會進步多少，但我卻肯定，這孩子一定會有所不同。至於讓這個孩子「知道自己有幾兩重」、「做適合的夢」等問題，暫時不處理吧，如果這孩子可以從5分鐘老師變成10分鐘老師，需要「調整」的人應該是老師，而不是這個傻孩子。

除草工人與老師

離開那個在山裡的小學時，我心裡是很沈重的，在山裡的孩子與老師都需要幫助。而上天似乎透過一個玩笑，幫助我們看見以前不容易看見的處境。

這位苦惱的老師，並不孤單，弱勢的學生帶不起來，越想努力的老師，辛苦與挫折

⁶ 這孩子從選書、準備上台講話都給予支持與鼓勵，就算做得不好、退縮，甚至遭到同學戲謔，都要做好準備，陪他走一段「我的老師之路」。

都加倍，日子久了，慢慢的調整，有些成為他人眼中冷漠的老師。我也曾被質疑甚至嗆聲過：換教授你來做我的工作，看你能忍受多久，看你是否還有熱情。

我承認，在短時間之內，我無法到基層的現場去實踐，我也沒有把握我能「撐」多久，若因此讓我要說的話，缺乏說服力，我就必須接受自己的想法，被歸類在象牙塔裡的想像。我沒有否定第一名的價值，也知道讓孩子認清現實是重要的，但我看見一個認真的老師、積極的想幫助學生的老師，在無意間，傷害了孩子的父母（不要像你爸媽那樣沒出息、不要作你爸媽那種工作...）也傷害了孩子（你要更有志向、你要更認清現實與自給的份量），老師並不知道自己傷害了人，在為孩子好的前提下，老師的認真遮蔽了老師在現場能夠看見的風景。如同現場老師只看到破壞而宮崎清老師看到「如果『美』的東西感動了人心，可能就不會想去破壞吧」。

但我認為「想像」是實踐的一種源頭與動力。而我的想像是，如果基層老師能「看見」自己的「看不見」⁷，對於弱勢孩子而言，應該是最基本的教師知能。

看見與看不見

以上面的兩個例子，老師用「我的志願」去看那兩個孩子，而「看不見」這兩個孩子實際上寫下的「志願」並非「志願」，而是寫出了他們的心情與狀態，等待老師的接應。是什麼使老師看不見呢？

老師在現場容易用「理所當然」去看孩子、以想當然爾的價值觀為前提去秤量孩子，以致於只能看見相對表層的樣貌。當第一名學生表示將來的志願是做除草工人，最後一名學生卻說想當老師，學生透露了「異常」的訊息，但此訊息沒有成為一種警示，提醒老師調整看學生的角度與位置，「理所當然」使老師在原點去思考與行動，進而展開「矯正」為基礎的對應。

理所當然的價值是成績好跟前途好是相關連的，前途所指之「更好的工作」意味著：比較不辛苦、賺錢容易，除草（勞力型）則是「較為不好」的選擇，如果「成績好」，就不需要屈就這種「次等」工作。

當老師以理所當然作為看的視框，這孩子的志願，被問題化為「缺乏、不足」，因為這孩子是弱勢，很可惜，所以他對於自己擁有第一名可以盼望的未來是「不懂」、「無知」、「缺少文化刺激」或「缺乏企圖心」，孩子的問題被定義在「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。

也就是說，孩子被放在一個規格清楚的座標上，「教育」就是透過老師的指引朝另一個座標移動，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 Freire（1970）所提囤積式教學的寫照嗎？

當老師鼓勵第一名的孩子更有志氣、去追尋比除草更好的未來時，可能同時散發的訊息是：你不要像你爸媽那樣沒有出息、除草是個低賤的工作。有多少人願意自己

⁷ 某些人會用「盲點」的概念，但盲點的原意是眼球後部視網膜上的一點，因沒有感光細胞，不能接受光的刺激，物體影像落在這一點上不能引起視覺，故稱為「盲點」，才引申為看不到的事情或問題。我認為，盲點是導因「構造、物理性」所造成的一種看不見。而我所謂的「看不見」，是「看到了」，沒有視覺障礙的困難，比較接近「視而不見」。

的父母在他人眼中是沒有價值的人呢，況且，孩子應該已經充分的知道自己父母的工作並不高尚。

而我認為，這種問題意識與思維方式常常是偏遠地區教育工作者困境的開始-教育工作者把自己限制在自己所創造出的「化約」與「烏托邦」的框架中。更重要的是，失去了與孩子接應、相遇(encounter)的機會。

看懂與接應

在明知自己父母的工作在他人眼中的觀感，仍表達要跟父母一樣，這孩子究竟傳遞了什麼訊息呢，實際上連孩子自己也不清楚，猶如馬路邊水泥裂縫處冒出的不知名小植物，看到了綠色的生命，才讓我們知道那個裂縫中有足以讓種子發芽的土壤，陽光、空氣與水分也都齊備了，一抹綠有機會冒出了水泥地面。孩子好像那顆水泥裂縫中的種子，落在一個誰也不知道居然有土的狹小空隙中（「我的志願」—我可以願望什麼呢？），在其他生長條件充足後，冒出了綠芽。孩子只是遇到了一個機會，將自己所處的生命狀態與感受透露出來。教育工作者若能凝視（gaze）這抹青綠，或許可以看懂陽光、空氣與水分三者是怎麼匯集在那麼小的裂縫中。而不是感嘆「這不是個植物該生長的地方」，凝視使老師與孩子的處境相遇，也使得老師的教育工作不是去囤積資訊到孩子身上，而是跟孩子一起去理解。

跟孩子一起去認識與瞭解自身，我認為，就是一種文化回應教學（cultural responsive teaching）（Gay, 2000；劉美慧，2001）—教學需要針對學童的社會變數進行調整，對於學童的種族、文化、性別、社會階層、人生經驗、及語言能力等因素，有充分的敏感度，作為教學的承接及回應的基礎。

台灣的教育現場對文化回應教學，並不陌生，但在教學的現場，多數時候僅止於具體的教材教法、課程設計，放在學科教學（社會、語文、母語等），文獻展現關注在「實體」課程與教學，對於「非實體」課程與教學則少有或無關注（熊同鑫、蔡瑞君，2009；江瑞珍，2005；歐嬌慧，2004；李奇憲，2003；林美慧，2002）。或者呼籲對學生文化差異的認同（劉美慧、廖千惠、李雪菱，2005；何韻琪、林喜慈，2006；林喜慈，2004）。在更微觀的層面，莊勝義（2002）則認為台灣目前從事文化回應教學的課程與教學的教育工作者，尚未掌握「文化回應教學」的核心課題，教師雖從事文化回應教學，但要達到 Gay(2000)所提到五 C⁸素養還有很大的空間，台灣的教育工作者多侷限於「文化不利」、「家庭教育功能不彰」、「補救教學」的概念，對於「文化差異」、「認同政治」以及「文化階層化」等較為忽略，國外學者 Sleeter & Grant(1994)指出學校教師在文化回應教學時，較為疏於檢討教師自身。

Gay（2002）則認為，文化回應並非只是肯定或認同學生帶到學校的文化經驗，教學者必須轉化，帶著批判的意識去承接，才能成為有意義的教學。劉美慧（2001）也曾指出：多元文化思考下的文化回應教學並非萬靈丹，需要考量的除了教室內，必須重視教室外的鉅觀層面的社會脈絡與結構並顧及學校與社區的關係，文化回應教學才有成功的可能。

⁸ Gay 的五 C 的概念為承諾（commitment）、關懷（caring）、能力（competence）、信心（confidence）與滿意（content），是實施文化回應教師所具備的特質，教師除了要瞭解學生的文化、文化對學生的影響之外，還要有意願及信心付諸行動（引自劉美慧，2001）。

文化回應教學容易被使用成實體課程，可能是被「教學」兩個字所限制，若用「文化回應」去理解，其實文化回應猶如一個樣貌多樣的承接器，當孩子們展現出不同樣貌時，老師懂得使用哪種承接器去「接住」，而不是掉落。此外，教育現場對「文化」的認識偏重在族群的、穩定的、實質的面向，而忽略了屬於孩子個人微觀面的文化—隱晦、流動且抽象的部分，使得文化回應在教學的現場，並未顯現出其應該有的效用。

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）。當我們理解到文化回應是一種接住這些滑落、漏出系統的孩子時，老師們就可以知道「教學」並不是一種「我教給你、我教會你」的機械式互動，而是一種因為接應了孩子，而能夠與之相遇的遭逢(encounter)經驗（顧瑜君、林育瑜，2009b；李維倫 2004；Greene, 1974）。

而我相信，當墜落中的孩子感受到自己被接應了，因此有機會與老師相遇，從老師身上所獲得的「教學」或「教育」，並不是拓展了生涯選擇的視野，或者被激勵的向上心等「具體獲得」，而是接收到一種深層的蘊涵。

成績最後一名的孩子對老師表示出我的志願是當老師時，很容易被視為「痴心妄想」，老師給予「現實感」教育時，是偏遠地區教育現場最常見的一種「孩子從指縫中滑落」的實例，老師以為孩子「不知道自己的斤兩」、「錯誤的期待未來」，然而老師若能以文化回應的敏感，去面對這個成績最後一名卻「妄想」未來當老師的孩子，就會看見孩子所表達的並不是「我的志願」！連孩子自己都很清楚吧—這是不可能擁有的未來，也正因為如此，這孩子藉著「我的志願」透露錯得離譜的志願中，對老師所展現出的樣貌與風景：能像老師這樣的話，真好！能做你的工作應該很幸福吧！或者，這孩子只是很單純卻文不對題的表達心意：老師，我很喜歡你，真希望能跟你一樣。

另一個重要的訊息是：這孩子應該是信任老師的，因為，把傻話說出來，不只需要勇氣，更需要一個值得訴說的對象（不怕被笑話），而說出了「妄想」的孩子，所需要的是什麼呢？是讓孩子「醒醒吧」的善意提醒嗎？還是進入這孩子的世界中去接應他的處境。而我們相信，若跟這傻孩子說，你並沒有妄想而是可以實現時，這孩子被拉了一大把而移動了位置（移位）。

因為老師沒有辜負孩子對自己信任、給予接納與支持，並提供了立即參與未來的步驟（每天在台上講話五分鐘），「妄想」成為促成了老師與孩子相遇、遭逢，就課程與教學的專業而言，這短短接應孩子的幾句話，使得抽象的「課程美學」在學校的角落實踐（Pinar,1995；楊俊鴻，2007），一個教師能實踐課程美學於日常教學中，教師增能與成長也在日常教學活動中累積，教師的無力感，是否會相對的降低與減少呢。

鐵窗在哪裡？

當政府官員認為，課後輔導與照顧是「多一點課輔，少蓋一所監獄」時，採訪的記者印象深刻，且摘錄此句作為特文標題與報導的重點。在本文最前面師大教授發表

兩年的偏遠地區調查結果時，教育部一日三份新聞稿緊急澄清，針對「少數個案」不能「以偏蓋全」做出慎重聲明，對於中央官員是否真的瞭解偏遠地區樣貌，我們不能妄下斷語，但對於將「課輔與監獄」作為連結的耐人尋味，倒是可以細細探究一番。

我們想大膽的問：很多時候，學校本身對偏遠地區孩子們而言，是否已經是一種監獄：學習與心靈成長的監獄。

監獄的論述，可以從傅柯（Michel Foucault）的論述中獲得一些理解。在實證主義醫學的視框下，癲狂成為一個可分析與檢視「實體對象」，當治療癲狂的成效不彰，是因為醫院的關注在於如何隔離與糾正病患，所謂的醫學，提供了理性世界將非理性界定為「病態」的合法性基礎罷了，醫師因此被賦予了全力去解釋精神病人的世界，並獲得全力去控制、約束病人的行為與生活（醫療）。傅柯在《規訓與懲戒》（Discipline and punish）中透過收容所、醫院、監獄、診療所中之管理者與被管理者的權力支配和順從關係，指出知識的扭曲和權力的宰制是如何在這些機構中運作。傅柯（Foucault, 1979: 143）提出：人類在上述場所中創造新的規範，並以之約束限制他人的行動，藉著規範所形成的制度，以及被認為合法和合理的社會行動為藍圖，使社會中的人馴服於社會規範、遵從社會規範中所約訂的個人角色和行為準則。

且進入民主社會後，為了社會成員具有效率運作，各種規訓權力運作去形塑制約社會成員，以適應現代社會的生活為名，使個體馴服與權力運作之下（蘇永明，2008）。在權力的施展避免成為眾矢之的的前提下，運作權力的方式演進提升到觸摸不到的型態與位置。擁有權力者理解真正的有效權力，是要避免讓人看見來源、分散運作，如此的權力運作使反抗者找不到反制的目標。傅柯認為，「現代權力機制對整個社會進行規訓，將社會上所有的人力資源作切實而有效的運用（黃煜文，1999）」。「隨著社會逐步地規訓化，權力分化成較小的分散樣貌，沒有明顯、具體的權力中心或來源，以及難以察覺細微的權力實施歷程，使得受到權力支配與操作的個體，沒有具體對象去進行反作用力，面對所承受的權力，容易陷於迷惘或無力，「雖然權力中心被分化，但權力中心卻仍存在，而且默默在各權力點背後支持運作，這個隱藏的中心其實就是國家（黃煜文，1999）」。

如同在監獄中受刑人並非是為了消滅犯罪，「而是透過對他們的關押和控制，將他們的身體『合理的』改造成有利社會生產與發展的需要為目的（引自范家豪，2007：157；高揚宣，2004）」，從「除草與老師」的兩個偏遠區域孩子的志願來看，老師無意間將傅柯描述的「看不見權力」悄悄的運作在這兩個孩子身上，從某個角度去看，教育現場以為的「幫助」（啟發學生去做更有價值的工作，或更有現實感的找到適合自己成績與表現的職業）、對這兩個孩子所施展的不正是「改造成有利社會生產與發展」。而傅柯對於教育的解釋—教育不只是規訓、訓練而已，也不應化約為如此，應該給予學生相當的自由空間才能培養出創造力等特質（蘇永明，2008）。偏遠地區的孩子在各種弱勢標籤的前提下（成績不理想、家庭功能不足），學校教育的各種積極作為，極有可能化身為每日學校運作中的「無形權力」，規訓與懲戒著偏遠地區的弱勢孩子們，「適當的自由空間」常常成為可欲不可求的夢想。

黃俊儒（2003：95）認為學校裡的課程「透過監視、考核、時空分隔與告白詮釋等權力技術訓練出一個『馴良的身體（docile body）』使得這樣的身體在經濟需求的

勞動性上具有更多的效益，在政治上則更容易駕馭和屈從（Ball, 1990:7）。」

前一節中我們提出的課程美學實施若能多一點，偏遠地區的孩子在學校中所經歷的應該會大不同。教育部的官員提出「多一點課輔，少蓋一所監獄」，而我們想問，如果學校少一點「監獄的」特質，需要被課輔的學生不一定能少一點，但是弱勢孩子將獲得更多「移位」所需適當的自由空間。而實際上日本學者宮崎清淡淡的話語「不裝鐵窗鐵門，還可以經營學校」，在此更顯得深刻⁹，「價值的監獄」是我們看管監禁在偏遠弱勢孩子的地方。

在我們與弱勢孩子相處的經驗中，不乏認真努力的老師，在明知「不可為而為」的跟孩子們一起受苦與成長，這些老師與孩子遭逢、相遇，拉把與移動弱勢的孩子。但在現場更多的老師意外的成了「傷受害者」，這些老師並不知道自己傷害了孩子，他們認為都是「家庭的錯」，除非能改善孩子的家長、家庭，這些孩子只能留在「勞工階層」打滾。我們曾有以下的經驗：在跟學校導師討論課輔學生的會議中，班導師表達對於受輔永齡課輔計畫的學童成績不理想的想法，這位老師說：我們班的成績，都是被永齡的孩子拉下去的，永齡的孩子是我們班的「拉拉隊」（總之，意思是課輔並沒有發揮功效）。

這位老師應該沒有惡意，沒有敏感到聽者的感受¹⁰，且出於希望孩子成績進步的好意。「永齡的孩子」每週跟課輔單位相處八小時，學校的老師，每週跟孩子超過40小時，老師會出此言，是冰山的一角，如同前面那位成績最後一名卻想當老師的孩子一樣，雖然令人錯愕，但仔細想想，不難理解。

試想，在偏遠地區任教，孩子的狀況普遍「很糟」，老師們從孩子與家長互動的歷程中，受挫、受傷得太深，無助感與無力感在每一個細節上累積，背負著「不可承受之重」，許多老師有的共同經驗是：光弄清楚孩子們的家庭成員、搬遷歷程、親屬關係，已經滿頭霧水、難以置信、無法理解¹¹，跟家長溝通困難，甚至受過羞辱，我們如何期望這些老師包容與接納。這些孩子成績無法進步與多重困難，在整個教育體制中成為沈重的包袱，當民間的課輔單位出現，宣稱「我願意幫忙這孩子」時，老師的立即認知與感受是：這孩子你們要負責了（身體的感受是：我背得很累了，現在換人背，如釋重負般的喘一口氣），課輔會議是「你們召開」的，所以我「在此」跟「你們」討論「你們的孩子」。

我們不想批評、指責這類的老師，如同理解與接住這個墜落的偏遠地區孩子，當老師把孩子與自己切割時，老師們的處境是什麼呢？如何與這些偏遠地區老師遭逢相

⁹最近參訪一個經營了近十年的虞犯青少年的收容機構，家庭式的收容，沒有門禁、鐵窗或監視器，接待解說的老師說：如果我們不能做到讓他們願意留在這裡生活，沒有什麼能關住他們。我們必須要做到讓收容的青少年至少是願意留在園區，其他的改變才有改變的基礎，如果我們處處防著他們，他們如何肯接納我們的幫助。創辦人因為宗教信仰，在價值觀上的堅持，讓我們佩服之外，也思考學校該怎麼對待學生。

¹⁰與會的課輔老師們聽到「永齡的孩子」很反感，認為這個老師太離譜，明明是我們來幫忙，怎麼變成我們的孩子！怎可切割得如此乾淨。

¹¹某個孩子是被領養的，領養前的坎坷歷程極為複雜，如人球般被送來送去，現在的領養手續是祖父母替「父親」辦理的，但父親並不住在家裡，孩子與祖父母同住，幾個姑姑們住在附近，孩子稱呼每個姑姑為媽媽，老師不懂怎麼每次來學校的「媽媽」都不一樣。

遇？

提倡課程地圖的學者 Jacobs (1999) 用希臘神話西西弗斯 (Sisyphus) 作為隱喻，描述教育工作者進行囤積式教學（化約為知識累積的活動）的困境，或許可以幫助我們理解這群在偏遠地區無助的老師。暴君西西弗斯死後天神把他送下地獄，所受到的處罰是必須在一日內將巨石推上高山，但每次他都在最後一刻，沒有足夠的力氣而鬆手，石頭又從山頭滑落，西西弗斯只能日復一日，將石頭推上山，然後再讓石頭滾下來，永無止盡做徒勞無功的努力。在課程領域中，石頭被比喻為「好的教材」，西西弗斯是基層教師，日復一日，老師設法將所謂好的教材提供給學生，作為學習，然而，只要一鬆手學習就回到原點，沒有累積，老師與學生都此挫折與無奈循環中度日。

我們可以借用西西弗斯的比喻，理解這些偏遠老師的處境。

很多老師對弱勢學生協助的挫敗解讀為「家庭功能是關鍵」—除非家庭能改善，否則孩子很難變好，家庭功能成為西西弗斯每天要推到山頭的巨石，一個被詛咒的夢魘在教學現場中循環。如同 Jacobs 認為，對課程錯誤的理解導致了錯誤的課程實施，才使得老師的無力與挫折在教育的現場不斷地循環著，將弱勢學生的困境與家庭功能緊密連結是否可能是一種錯誤，導致老師所花的力氣成為重複且無效益的行動。

家庭對孩子的成長與學習絕對有著密不可分的關連，我們並沒有否定家庭對弱勢孩子的影響，但我們試圖釐清的是，若這些孩子的家庭確實無法改變，難道他們就是一群沒有未來、只能在勞工界討口飯吃的弱勢嗎？只能靠政府、民間投注，從體制內外的幫助去拉拔才有翻身的機會嗎？如果良師興國不是掛在牆上的標語，我們相信老師調整面對弱勢學生家庭功能不足的現象，若能多一些置身事內的對待，或許是這些弱勢學生「翻身」的關鍵所在！

五月底，一個台中縣的小學三年級女童，因為父親失業，讀高一的大姐有智能障礙，一家四口都靠媽媽拾荒度日，全家擠在沒水、沒電的 921 廢棄空屋，寫功課點蠟燭，或是坐在街燈下照明。被社區管委會檢舉闖空屋、侵佔，小女孩上網寫信給麥當勞叔叔求助「快沒屋住了！」事情才被大家知道，開始援助。這個新聞引發我們的好奇：充分知道弱勢學生家庭狀況的老師比例有多少？多數老師都知道孩子們的家庭狀況「不好」，「不好」的實況是什麼呢？老師們看到髒兮兮的孩子、不衛生、不洗澡，好老師把運動會剩餘的獎品肥皂給孩子帶回家，告訴孩子回家要洗澡，孩子繼續髒兮兮來學校，沒洗澡的原因是阿嬤說「香皂」要留到過年用，老師可能因此心酸，也或許會每個月提供肥皂給孩子，但卻很少瞭解，有了肥皂並不等於可以天天順利洗澡，因為，家中有瓦斯熱水器的孩子比例並不高。有的孩子課輔結束前，暴躁沒耐心，急著放學回家，不願意課輔老師耽誤下課時間，卻不知這孩子若遲一點回家，阿公就把晚餐吃完了，他回家就沒東西可吃。

Willis (1977) 在三十多年前深入瞭解勞工階級家庭學童後，設法回答「為何工人階級的小孩會得到工人階級的工作」的問題，傳統的解答是社會階級不平等的再製、勞動階級的後代是被動受文化結構的宰制，而複製與父母輩相同的階級。但在《學做工》中 Willis 則指出勞工階級的孩子是「自願」放棄了階級流動，「選擇」去「學習」工人階級特有的「文化」，藉此反抗社會權威，透過認同勞工階級去確認存在的價值（何明修，2002）。簡單地說，Willis 的答案是反對機械的複製論，認為階

級結構的持續是涉及了行動者的學習與文化因素。Willis 強調抗拒行為不僅是一種對學校主流文化的反對，也具有文化創生的意涵。這樣的解釋架構，企圖突破「教育只是一種協助宰制階級傳遞霸權與意識形態的工具」的傳統批判理論觀點，將個人主體的抗拒現象加以突顯，視之為一種文化創生的型態。」(曾凡慈、林文蘭，2007：157)。簡單的說，Willis 破除了「老鼠的兒子會打洞」的迷思，家庭與學習、適應等的關係，應該不只是一個公式可以排列清楚，我們是否該去產生新的理解，找到教師可以使得上力的可能呢。

結語--城鄉落差-是老師還是學生？

對於偏遠地區教育，最常聽到的名詞之一是「城鄉落差」--直接指陳學生素質不夠，導致教育的困境。然而從我們所看到的現場，我們發現落差的不僅僅是學生而已，老師的落差是否才是使城鄉差距越拉越大的核心？當然，這種疑惑原本只能在熟識的朋友間分享，在公開的研討會場說出，是一種十足的冒犯與冒險。我們無意以偏蓋全的指涉，也不是責難老師，而是從 H. Giroux 力倡教師應扮演轉化型知識份子 (teachers as transformative intellectuals) 的概念而來，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知識份子的實例，希冀透過本土的例子證明台灣教師的轉化性及能動性，但實例罕見，在偏遠地區，更需要教師扮演轉化型知識份子，如此才能掃除教育工作者眼前的困境。

孩子們究竟有什麼？沒有什麼？老師們必須從日常生活中，放下憤怒所遮蔽的視線，真真實實的去認識這些「沒救」的孩子，當闖禍的阿龍衝撞老師：「至少我救了妹妹，可以將功折罪吧！」老師們耳裡聽著這句「將功折罪」，應該是會氣得發抖、落淚甚至想揮他兩個清脆的耳光—怎麼有這麼「不知悔改與羞恥」孩子！但當我們瞭解看懂學生是最關鍵的時候，老師們如何能夠從日常生活中發展成為轉化型的知識份子呢，首先，要在普通的觀看 (look) 或看見 (see) 之外發展「凝視」(gaze) 的能力-一種積極的監視 (surveillance) 觀看的能力，以及如何觀看，凝視與人的意向 (intention) 和掌權意欲 (will to power) 有關係，視覺是具有控制能力的感官，因此在看見與否的課題上，涉及了觀看者與被看者的控制關係。如果宮崎清老師的說法是可接受的，到學校來偷竊的孩子，因為在學校沒有「收穫」，透過偷竊跟學校「討回」他們該有的收穫，我們需要好好的想想，除了成績外，我們還能給偏遠地區孩子什麼？

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，能從日常教學的微觀面去找到實踐變革的可能。當研究報告出現「偏遠國中招到 5 名新生，其中卻有 3 人不識字」，教育部忙著釐清，用證明教育部提供多少資源協助弱勢作為解套，然而，有多少詢問：為什麼這三個學生的小學老師、校長沒有被追究？「教育過程機會均等」的原則與追求「社會正義」的精神，被放在物質與實體的層面操作，拿出數據 (經費、受輔人數) 就是最好的作證，機會均等與社會正義在非實體化的面象，則少有關注，「價值的監獄」監禁著偏遠地區孩子的身體與心靈，我們提出了「土裡吐氣」的課程觀作為一種「觀看」偏遠地區教育的參考視框，偏遠地區教育工作者，必須發展自身的教育價值與論述，跳脫「不足」的框架，與如何重新觀看。在教育系統中不斷對孩子們散播的「價值訊息」—如果「一路向北走、走得越遠成就越高」是鄉村孩子在教育的過程中，被默默的告知的

訊息，那麼家鄉就是大家要亟欲脫離的地方——不值得留戀、沒有價值，有能力的人都走了，走不了的是「次等」人留在家鄉，被視為「沒出息」、「能力差」，將就著過、不講究、隨便、沒企圖心....。促成現在的鄉村所面臨的是：家鄉無人才的處境，台灣則處於：人才無家鄉的狀態。有沒有可能把「土里土氣」變成「土裡吐氣」呢？我認為鄉村的教育工作者，或許可以藉著「土裡吐氣」作為棲身之所，替自己與孩子們找未來的出口（顧瑜君、林育瑜 2009b）。

第一個「土」字是一種地方感與認同一家鄉、鄉土、社區；也是塵土、泥土——原本不起眼、不重要的，但卻可以是滋長與生根的依賴。「裡」是置身所在，移動老師所處位置，到孩子們的世界裡去，從認識與接納中找幫助他們的方法。第二個「土」字，則加上一個「口」，象徵著從泥土裡長出嘴巴——發出聲音，讓另一種價值被聽見。「氣」是價值觀、信念、力量與朝氣。

我們認為可以把「土裡吐氣」作為「接應的容器」、「認識的工具」、「認識的視框」，讓偏遠地區教育工作者作為轉化的依據，已經有太多的人把關注放在補足（附件一中那些資源與方案），我們不認為繼續擴大類似的補助方案是唯一或重要的方向（報導中用「等待希望」描述 16 萬偏遠需要課輔卻沒有課輔資源的孩子），課輔若成為另一種「社會牢籠」（韋伯稱之為「鐵籠」（iron cage），學校猶如監獄的處境，只會因為更多的課輔資源而增加了一層鐵網。基層的教育工作者必須審慎的去凝視每日工作的現場，看懂學生是怎麼滑出、墜落的，從哪裡掉出去，就從那裡開始補強，補強的對象，不是學生，是學校的運作系統、是孩子們口中的老師。

參考文獻

- Ball, J. (Ed.) (1990). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. A. Sheridan, (Trans.). New York: Random House.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative studies in education*, 15(6), 613-629.
- Greene, M. (1974). Cognition, Consciousness, and Curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory* (pp. 69-84). Berkeley, C. A.: McCutchan.
- Jacobs, H. H. (1999). *Curriculum mapping: Charting the course for content*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Lacan, J. (1978). *The four fundamental concepts of psychoanalysis: The seminar of Jacques Lacan Book XI*. New York: Norton.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: an introduction to study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1994). *Making choice for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Willis, P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Work*, New York: Columbia University Press.
- 江瑞珍 (2005)。原住民文學附加課程對族群認同與國語文成就之行動研究：以國中三年級國文為例。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 何明修 (2002)。介紹：保羅·威利斯《學作工》。教育社會學通訊，41，2-5。
- 何韻琪、林喜慈 (2006)。文化回應教學之實踐與省思：一個多族群班級的行動研究。慈濟大學教育研究學刊，2，頁 33-66。
- 李奇憲 (2003)。提升國小原住民學生國語科學業成就之行動研究。花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- 李維倫 (2004)。以置身所在做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。應用心理研究，22，157-200。
- 林美慧 (2002)。文化回應教學模式之行動研究-以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例。花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版。
- 林喜慈 (2004)。文化回應統整教學：一個多族群班級之行動研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 范家豪 (2007)。「規訓與懲罰」權力分析文本的二階觀察：描繪傅柯「權力系譜學」的視域圖譜。教育經營與管理研究集刊，3，143-167。
- 高揚宣 (2004)。傅柯的生存美學：西方思想的起點與終點。台北：五南。
- 教育基本法 (2006)。
- 莊明貞 (編譯) (2006)。教師是轉化的知識份子。台北：高等教育。
- 莊勝義 (2002)。學校本位的原住民教育—文化回應的學校教育實踐之個案研究。國科會專題研究計畫成果報告 (NSC90-2413-H-017-015)。
- 曾凡慈、林文蘭 (2007)。學校民族誌的擘手——威利思之《學做工》(Learning to Labor) 導讀。中等教育，58(4)，146-159。
- 黃俊儒 (2003)。傅柯「權力/知識/主體性」與多重課程論述。教育研究月刊，113，91-109。
- 黃冠華 (2006)。觀看不見：凝視的概念。新聞學研究，87，131-167。
- 黃煜文 (1999)。試析傅柯的系譜學作品--《規訓與懲戒》與《性意識史》。歷史：理論與文化，西洋史研究通訊，2。2009年6月14日，取自 <http://htc.emandy.idv.tw/newsletters/002/article02.html> 楊俊鴻 (2007)。課程間性之探究。國立中正大學課程研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 熊同鑫、蔡瑞君 (2009)。文化回應於原住民族科學課程與能力指標之探究。教育資料與研究雙月刊，87，163-180。
- 劉北城、楊遠嬰 (譯) (1992)。Michel Foucault 著。規訓與懲戒。台北：桂冠。

- 劉美慧(2001)。文化回應教學—理論、研究與實踐。課程與教學季刊,4(4),143-151。
- 劉美慧、廖千惠、李雪菱(2005)。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。2005年台灣教育學術研討會論文集。
- 歐嬌慧(2004)。文化回應教學在國小英語課程的實踐之研究。高雄師範大學教育研究所碩士論文,未出版。
- 蘇永明(2008)。空間安排所產生的權力關係及對教育現象的解釋。中正教育研究,6(2),19-40。
- 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)。在地化教育的區域性價值探究。2009年亞太教育社會學論壇。台南:台南大學。

附錄一

教育部課後輔導與照顧計畫之內容

計畫名稱	教育優先區	兒童課後照顧	攜手計畫	夜光天使	史懷哲精神教育服務計畫
啟動時間	85 年度	92 年度	95 年度	97 年度試辦	95 年暑假
計畫目標	對文化不利地區與相對弱勢群體，讓弱勢學生有均等教育機會	促進兒童健康成長，支持婦女婚育、父母安心就業。	補救教學，縮短低成就學生的學習落差。以國、數兩連；97 年增加自然與社會	為免學童晚間 6 點之後在外流，危及安全與身心發展的夜間課輔	由師資培育學校承辦，主要利用寒暑假鼓勵師資生發揮服務精神提供弱勢學生學習輔導。
實施對象	文化不利地區學生、相對弱勢族群	全體國校學生。有需要者都可以申請，弱勢學生不收費	弱勢家庭且學習低成就的國中、國小生	弱勢國小學生	弱勢國中、小學生

(資料來源：引自遠見雜誌 2008 年 9 月，267，P164。)

八大民間課輔組織

單位	對象	啟動時間	模式與內容	經費	服務據點	現階段人數
博幼基金會	弱勢國小學生 (埔里有國中生)	2002 年	英數補救教學，家庭訪視	1 年約 1 億元	埔里、竹東、沙鹿、尖石、五峰鄉、信義鄉	約 1500 位
永齡希望小學	弱勢國小學生	2007 年	英數國文補救教學，育樂、家庭訪視	兩年 7 億元	與全台八個大學合作，開辦 10 個希望小學分校	約 2500 人
世界展望會	弱勢國小學生	1999 年	課輔、生命教育、育樂、家庭訪視	一年約 5 千萬元	與各地教會、社區合作。約 4800 個據點	約 1 萬 5 千位
彩虹原住民關懷協會	弱勢援助國小生	2001 年	課輔、品格教育、家庭訪視	1 年約 8 萬元	仁愛鄉部落、埔里、竹東與尖石與茶山部落共 13 據點	約 350 位
1919 基督教救助協會	弱勢國小學生	2003 年	課輔、品格教育、家庭訪視	1 年約 2 萬元	與各社區教會合作	約 1300 位
高雄飛揚協會	弱勢國中、國小生	2004 年	課輔、品格教育、家庭訪視	1 年 5 百萬	高雄大樹、鳳山、旗山、梓官	約 260 位
中興保全文教基金會	弱勢國中、國小生	1998 年	課輔、品格教育、育樂	一年約 2 千 3 百萬	台北大同、宜蘭五鄉鎮	超過 400 位
小秀才學堂	弱勢國小學生	2006 年	課輔	4 學期約 5 千萬	聯合村里系統在全國	2500 位
					約 120 個據點開辦學堂	

(資料來源：引自遠見雜誌 2008 年 9 月，267，P164。)

民間基金會開辦課輔計畫

基金會名稱	課輔名稱	重點
中華民國救世慈善協會	課輔	陪讀、夏令營、各項方案課程活動、潛能開發
愛心第二春文教基金會	原住民課輔	陪讀、補強學科能力
中華基督教救助協會	課後陪讀計畫	課業輔導、品格及生命教育、家庭關懷訪視
金車文教基金會	VoVa30 教育明燈	陪讀、補強學科能力
善牧協會	社區外展服務	課程輔導、生活教育、品格教育、心理輔導、
	飛炫屋	電腦教室、圖書室、休閒活動室
百世教育基金會	1. 課輔成長營	數學教學
	2. e-BAIS 數位教學	融入經典、品格、團康教育
彭婉如文教基金會	課後照顧	陪讀
	輔導偏差行為學生	故事 EQ、都市遊俠(禮儀)
	團康體能	
	心理衛生教育	
逸慈善基金會	勝利學堂	陪讀
人本教育基金會	支點教室	陪讀
	數學想想營	數學
富邦文教基金會	部落課輔	陪讀、母語教學、戶外教學
聯華電子基金會	播撒希望種子	陪讀、諮商輔導
新竹家福中心	課輔	陪讀

(資料來源：各民間課輔組織，整理者：鄭閔澤)