

# 「學習」的認識與理解～弱勢學生學習聲音的多元識讀

廖千惠、吳明鴻、洪靖雅、顧瑜君

近年來公私部門投注了大量的人力、經費在弱勢地區、弱勢學生的扶助計畫中，期望透過積極性差別待遇的資源輔助，逐步落實教育機會均等理想。諸如兒童課後照顧、攜手計畫、史懷哲精神教育服務到夜光天使等計畫，提供國中小學生，不同類型的師資、課程內容到不同時段，期望可以「帶起每一個學生」，而補助經費也逐年增加；民間團體亦紛紛投入各式各樣的扶弱計畫，期望發揮其社會功能與責任。但是，這些措施對學測 PR 值等學習成效的提升卻很有限。長久以來以「不利」看待、線性地用「填補」作為方法的認識，是不是錯了？那要用什麼樣的認識，看待弱勢學生的學習呢？

走趨課輔的現場，發現教室裡面很「熱鬧」，老師正在講解、學生也在說話或是發出各式各樣的聲音爭取老師的注意力，這樣的場景相對於「安靜的學習」是吵雜的；但是，「學習」有沒有可能發生在鬧哄哄的場景中？有沒有可能孩子在教室現場發出的聲音，不只是「噪音」，更是孩童對於大人營造的教學情境「有意義的回應」？

本文主要描述一個偏遠地區的課輔班學習現場，以微觀的視角提出對於教育現場當中「學習」的理解與認識，以教育民族誌的方式貼近孩子的脈絡，重構「學習」的經驗與型態；並連結到偏鄉教育「學習」和「課程」的一些思考。我們主張教育者應該努力在教育的過程去聽懂孩子學習的聲音，重新檢視執著於教室常規、秩序管控等手段的迷思，在聆聽中發展教學的默會知識。

**關鍵字：**學習的聲音、偏遠地區、弱勢學生、教育民族誌

## 壹、前言—安靜是學習發生的先決條件？！

在教育部歷年對弱勢地區、弱勢學生的扶助計畫中，從 85 年度開始推動「教育優先區計畫」對相對弱勢地區學校給予積極性差別待遇的資源補助，期望逐步落實教育機會均等理想。而後陸續推動兒童課後照顧、攜手計畫、史懷哲精神教育服務到夜光天使等計畫，提供國中小學生，不同類型的師資、課程內容到不同時段，期望可以「帶起每一個學生」，而補助經費也逐年增加；民間團體也紛紛投入各式各樣的扶弱計畫，期望發揮其社會功能與責任。

公私部門投注了大量的人力、經費後，但是實際上所呈現的效益，從學生的 PR 值、各類的成績看來，從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、以及他們的填補「不足」，似乎沒有發揮到提升學習的功效，「補一缺」的思考會讓補救教學者把孩子看成是缺乏的、不足的、需要被帶領的、被動的，從而也決定了老師是主動的、對教學方式和內容有決定權的、有各種原則和規定的，而對課堂想像則會是制式的灌輸—吸收關係、是專心且零噪音的學習、並排除課堂知識以外事件發生的可能。我們是不是應該要開始發問：對於「不足」，線性地以「填補」作為方法的認識，是不是錯了？那要用什麼樣的認識，看待弱勢學生的學習呢？

一般人以為，不論是上課或是做練習題，一個安靜的環境才能使學生專心不受干擾地完成當下的學習活動。這種「安靜是學習的先決條件！」的想法，多少亦符合了我們從小到大的學習經驗：理解總是在深思熟慮中發生，而這種思慮的縝密度只能夠發生於一個穩定、較少干擾的外界環境中。在我們對偏遠地區學習現場的觀察裏發現，不論是學校老師或課輔老師大都內化了這種「道理」，為了營造安靜的環境制訂各種班級規則與獎懲制度，還不時循循善誘以引導孩子的「規矩」，希望能營造這種使學習能發生於其中的環境。

然而，學習的現場卻不會總是這種「理想中」的情況。尤其在結束一整天學校課程後的課輔現場，總是充滿各式各樣的聲音；孩子有各種問題要老師解決或協助，不論是真正的疑惑和困難，抑或是存心找碴或搗亂—「老師，你在講什麼我都聽不懂！」、「老師，xxx 一直弄我啦！」、「老師，你不要再講了啦，你講的跟我們老師不一樣，照你的我們會被罵啦！」、「老師，練習本好無聊喔！幹嘛一直做啦？」、「考考考！考試有什麼意義啦？」—或在教學活動中迸出一句不相關的「老師～你有沒有女朋友？」諸如此類的話語，不一而足。這裡面有對老師教學的回應、有對同學行為的抱怨、有對兩套教法的困惑、有對教材和練習的反感、更有聽起來風馬牛不相及的話。

當老師一味地以「安靜是學習發生的先決條件」為由，一直忽略或壓制這樣的聲音，我們在現場看到這將使老師與學生漸行漸遠，學生不見得會因為受壓制而安

靜；相反的，因為學生的聲音沒有真的被「聽見」，沒有被適當地回應，而更加地我行我素，在教學的情境中學生暗自「發展」出自己的「事業」(his/her own business)；老師的教學也因此與學生的當下處境完全錯過，造成「你教你的，我玩我的」的局面；而老師為了「拉回」學生的注意力，或許軟硬兼施，便有了雙方進行「角力」和「拔河」的緊張關係，師生關係也因此受到傷害。

本文嘗試從一偏遠地區課輔班的學習現場發生的互動事件，藉由教育民族誌微觀的方式貼近孩子的脈絡，重構「學習」的經驗與型態，並對「教」、「學」與「教學處境」進行再概念化的工作。透過案例討論，本文將分析教師如何可能聽懂「學習的聲音」，以這樣種「聽得懂」的能力來接/應 (hold and response) 學生之發聲所源生的處境 (situation)。

## 貳、一個一點都不安靜的學習現場—小船老師的課輔班

### 一、學校裏的這些孩子

小船老師數學課輔班上的孩子，在學校老師的眼中是一群很難帶的孩子。在學校體制裏，這個班五年級時由一位代課老師帶，但一年後代課老師離開了，學校卻沒有其他任何老師想帶這個班，最後學校只好決定交給阿立老師<sup>1</sup>。阿立老師高壓管制、把問題歸咎於政策和學生家庭、困於其中無法變通的帶班方式，讓他自己帶班很無力也再度使這個班的師生關係緊繃。班上 12 名學生六男六女，男生清一色課業表現差、行為上不配合居多、也曾公然地反對老師某些命令，女生則多半比較「乖」地做到阿立老師的要求，因此當班上有什麼福利時，絕對沒有男生的份，老師只會分給女生，並認為這是男生「自己帶來的後果」，要自己承擔。阿立老師還說：「你（學生）把我的上課當下課，我就把你的下課當上課。」所以他會要求學生在學校課程結束到課輔開始的空檔休息時間，不准下課，要訂正作業（但他一下課會馬上離開教室，而學生在老師沒有盯著的情況，當然也不會遵守老師意志—這是一個完全無效的規定）。學生跟他的關係之惡劣與僵局，不難想像。

在學校裏阿立老師班上的十二個孩子中，有五男一女放學後又來到了小船老師的永齡數學課輔班。他們當中有兩位，數學前測<sup>2</sup>是落在二、三年級，距離六年級數學程度差距很大。當然，一開始無論是寫作業或上課的狀況也不盡理想。他們寫作業的「效率」並不高，無法長時間專心安靜將功課一次完成，他們無法「精準」地

<sup>1</sup>阿立老師曾經經歷兩次家長集合起來反對他繼續擔任原班級導師的抵制風波，一次是小三升小四，一次是小五升小六，都是在他帶了某個班級一年後，家長因為對老師帶班的某些做法無法苟同，而集結起來反對。這兩次家長向學校的意見反應，似乎讓學校承受了頗大的壓力，最後的收場都是：讓阿立老師轉科任老師，由其他老師接手原班級。

<sup>2</sup> 孩子進入永齡課輔班時會先進行英文與數學的前測，以了解孩子的課業程度，以此安排課輔時的練習教材。

完成作業，時常會走來走去、加入同學們的談天、被周遭的一點小動靜弄得分心…，總之對他們而言，「寫作業」這件事情，要混雜著其他事情一起進行，才可以在有一搭沒一搭地寫著的過程中完成（有時是在時間內無法完成，只好帶回家寫，但回家也時常有沒寫或是寫不完的情況）。而數學學習的情況是，小冠因為討厭班導師而連帶拒絕數學學習，小奇時常沒有耐心進行較為複雜的思考和演算，小進是小腦萎縮症導致反應較慢，小權習慣抄襲他人對上課或作業都敷衍了事，小民在學習過程中充滿挫折，對數學反應很遲鈍…。

## 二、課輔班上的師生

小船老師<sup>3</sup>怎麼帶一群被導師「放棄<sup>4</sup>」了的孩子呢？在研究小組第一次進到課輔現場時，我們被教室的喧鬧吵到快要受不了。有一個孩子不斷鬼叫，以查字典找東西等名義，不斷地離開座位晃蕩一下又回去。這是寫作業的時間，其他孩子也一邊寫一邊在聊天，聊天話題包括網路遊戲、某人的秘密、笑話、有時開老師一下玩笑…。這是一個「上課不像上課」（或應該說「寫作業不像寫作業」）的班級。

但後來，我們從另一個課輔老師那邊聽到一個消息：當天我們認為最吵的那個小孩，曾經有一次主動要求小船老師：「老師你可不可以留到七點？」（永齡課輔只到六點半）做什麼呢？「陪我把功課寫完啊！我回去是不會寫功課的。」孩子自己這樣要求。我們突然意識到，孩子是喜歡這個老師，也喜歡待在他的班上的，在他的「照拂」下完成那討人厭但又不得不完成的回家數學作業；而且我們更猜想，這不會只是老師比較寬鬆或給比較多福利；而是，老師一定在某些地方，接應了孩子的需要。

## 三、小船老師的為與不為

小船老師怎麼經營他與孩子之間的關係呢？面對孩子的一些踰矩行為，小船老師通常不會直接地、面對面地指著那個小朋友說：「你不能這樣。」他的臉總是帶著燦爛的笑容，他會走到孩子身旁，用一種「撥一下、撥一下」的方式，把孩子「撥」回座位、「撥」回安靜的狀態、或「撥」回自己的作業上用功個幾分鐘。這個「撥一下」的方式，絕對不會一次就奏效，可以說永遠不會「真的」奏效，只會突然平靜一下，直到下一波聲音或值得分心的事情再度興起。其實，這個班級雖然少有真正的安靜時刻，但在各種聲音中，我們卻慢慢經驗到裡面有一種「潛伏的秩序」維繫著課輔班學習活動的進行，這種秩序來自學生彼此是一起長大的朋友，有多年的默

---

<sup>3</sup> 小船老師是應數系的大學生，修習中等教育學程，且常在課輔現場留到最後才走的人。課輔班有固定教材，但他喜歡自編教材。相較於其他課輔老師大多乖乖聽社工安排，他是一個很有主見、有自己行事作風的課輔老師。

<sup>4</sup> 我們將學校裏班導師對男同學的刻板管教、不付諸關心、無法真正威嚇而任其自生自滅的教育作為，以及其他學校老師冷眼旁觀不關己事的心態舉措，當成是對這群孩子的「放棄」。表面上，孩子雖然身體還留在班上，但實際上已經「掉落在」某個教育的道（way）之外了。

契，更來自小船老師對這個班學生某種「對得上」的情況。

另外，學生通常不喜歡寫永齡課輔的練習本，小船老師很知道這一點。他會暗中觀察，對於比較自動自發的小孩，他會最後才把練習本拿給他；而最吵的人，則會最先收到練習本。小船老師這部分的觀察很準確，且自有一套他和孩子間的韻律。譬如，有一次寫作業時間，兩個學生在上課吃零食又聊天，小船老師正在指導另一位學生，其他學生則坐在位置上寫功課。那兩位學生大刺刺地吃著零食、開心聊天，引來另一位坐在比較遠的同學開始跟他們問起網路遊戲點數使用期限的問題；討論聲音就從教室這一頭傳到那一頭，其他學生仍保持安靜寫作業。

終於，小船老師站起來，他也沒多說什麼，就從包包裡作勢拿出練習本，笑笑地朝兩位學生走去，學生跟他求饒，那場面有一點滑稽，其中一位說：「好好好，我們要開始寫了啦！真的。」小船老師饒了他們一次，又坐到原來那位學生旁邊指導，但在後來的三分鐘裡，那兩位學生還是繼續喀吱喀吱地吃餅乾，而另一個同學還是一直詢問這兩個同學點數的使用規定；終於，小船老師第二次站起來，這兩個學生自知理虧，其中一個馬上開始寫作業，另一位其實已經寫完作業本，本應接著寫練習本（這是正常程序），但他還跟老師假裝自己作業本沒寫完，從別人那裡拿回來寫（原來是借給別人抄！），那個動作其實很「明顯」。

小船老師看得很清楚，但並不作聲，是旁邊同學看他從別人那裡拿回來假裝在寫的動作太明顯，說「喔～你早就寫完了，不要再裝了」他才「演不下去」。小船老師順勢把練習本打開放在他面前，交代他要寫幾頁，他只「唉」了兩聲，並不真的抗拒。對另一位聲音橫跨整個教室也「很誇張」的同學，小船老師也笑著對他說：「阿城，我決定這次不饒你了。」然後又上演求饒的滑稽戲碼，但其實這位同學的學習力很強，一些練習對他來說算不上什麼，而且小船老師總會衡量小孩子的能力和當下的狀況，給他們當下可以做到的任務，所以他也願意接受了。小船老師給了他練習本後，還不忘記鼓勵：「這個因數倍數的部分，因為你們學校還沒教，但我相信以你的程度，一定可以做，沒問題…」，孩子也可以接受老師的話。小船老師和孩子們之間的教與學從關懷倫理學（ethics of care）也許是一個可以參著對照的觀點。相較於傳統教育強調的理性控制觀，Noddings 以關懷為核心價值和準則的教育思維和課程規劃，算是教育的另類取徑。重視師生的共同參與，「學習」是師生的互動過程，不是老師單方面的「教」而學生被動的「學」，也不是老師單方面的去適應學生的興趣及個別需要，而是師生在互動中協商、決定的整個微妙細膩的過程（方志華，2001：32）。

幾次下來，我們感受到小船老師其實「有所不為」：他不會正面與孩子發生衝突，他不太會威嚇小孩子，他不會太認真壓制看似無意義的聲音響起（譬如小民在一次安靜的課堂中時不時地碎碎念：「老師，今天好熱喔！」「老師，你過得好嗎？」「老師，你跟你女朋友幸福嗎？」「老師，你穿的是名牌嗎？」其實，這些胡言亂語像是

一種撒嬌，是在信任的人面前亂說話的愉快，小船老師只是應著應著，有時去拍拍肩膀看他寫得怎樣）。

然而小船老師也「有所為」，也就是「與孩子一起享樂」，當孩子與他分享笑話，他會真的去聽，並給予真誠的回應（笑得很開心，或說老實地說：「你的笑話好冷！」），認真地去聽孩子的「找碴」。譬如寫數學應用題時，「老師，這個（題目中）台北到高雄，是坐什麼交通工具？」小船老師又是回報以招牌笑容：「對啊，你問的很好！他沒有講對不對。…像坐飛機啊，半小時就到了對不對？」「對啊」「坐火車啊，要七八個小時」「恩啊…」「開車啊要…」，「那這一題要怎麼做…」，「嗯，的確，題目沒有出好，那就不用做。」「耶！老師送分～」（其實這根本不是考卷，是在寫練習題，但孩子兀自高興著）很清楚，他肯認了小朋友的疑問，讚賞他的睿智，還幫他的睿智加以延伸（火車、飛機、汽車），最後還給一些甜頭，一個小小的事情就讓小朋友歡天喜地。

另一個例子是，學生小奇習慣在思考數學題時，發出很大的聲音，譬如「三七、三八、三九、四十…，啊老師，你一講話又把我弄亂了啦。」一個走「諧星路線」的孩子，或是說「喔，老師好難喔！」他在專心寫功課時很少安靜，而一定要用話語把他正在想的東西說出來，並摻雜一些推託、抱怨、歌唱、搞笑…。這些聲音的意義要視情況而定，不可一概而論，可能的意義包括：在小船老師的班上，他可以安心地胡言亂語；他在呼喚老師來關心他一下，或教他一下；他必須透過聲音的「具體性」來幫助自己進行「抽象」的演算（類似用手指幫助演算一般）；他在做著無聊的數學題時，需要透過聲音和周遭同學一同取樂，幫助自己度過枯燥的時光。至少在學習上，這樣的聲音說出了”I am trying to learn!”，雖然與「典型」的學習樣子（安靜地運算）不同，但這是這個孩子活出的學習樣態。小船老師對於小奇的聲音，神奇的可以判別其特定意義，而給予適當的回應。

以下舉另一個例子，更能微觀地看出小船老師教學上的默會知識（tacit knowledge）。「喔！老師～，這個好無聊喔！我不要寫了啦！」教室內，這個聲音朝小船老師傳過來，這是寫練習本的時間，其他人都埋頭努力著，這個聲音「爆」出的相當突兀。小船老師轉頭走向小民：「是喔，是有點無聊沒錯」，小民看著老師，點點頭，小船老師還說：「因為題目都一直重複」，「對啊！」學生的「不平之鳴」更大聲了。小船老師現在在學生身旁，理解地點點頭，手放在學生肩膀低頭沈思狀：「好吧，那這樣好了，來，我們一起來看這一題。」小民在老師的陪伴下，完成了一個數學題；隨後，老師往後翻了幾頁說：「現在來做這一題」，小民也做了，就這樣陪著他跳著做，小民今天還做了不少題目。

事後，小船老師告訴我們：

你一定要強調說，這一題就好了喔！不要講說這一頁喔。先講這一題，然

後就在旁邊引導他做，陪著他，做一做。隨後，更要幫他翻頁，讓他跳著做，讓他有進展得很快的感覺。(D6-IV-980330)

「老師，這個好無聊喔！」的抱怨是課輔現場可能出現的聲音，小船老師先肯定這個聲音的「道理」，他不只老實地說練習本「是有點無聊沒錯」，還幫學生說出了學生經驗到「無聊」的來由：「因為題目都一直重複」。他沒有把它當成無理的抱怨、懶惰的說辭，斥責道：「懶惰就懶惰還說練習本無聊?!」而用準確的回應來表示「我有聽到」。而且，他不是的口頭的層次回應學生，他是用身體（走到學生身旁，理解地點頭，手放學生肩膀）和行動（我陪你一起做吧!）的「到位」來回應學生的困難，而沒有把學生留在「原地」，讓他獨自面對過不去的難關。這時，不管學生原先冒出這句話的動機如何（是想偷懶，還是真的做不下去?），都已經感受到一股「暖流」，老師的確是和他在一起的，支持著他走過難走的路。在學生願意做一題數學題之後，小船老師讓他跳了幾頁，他沒有忘記剛剛的聲音，而「得寸進尺」地要學生做完一整頁，畢竟，學生已經「賣你面子」地在他的安撫下好不容易多做了一題。

事實上，現場的發展還有其他可能性：當小船老師說：「來，我們一起來看這一題」時，小民也有可能拒絕：「都已經很無聊了還要看這一題幹什麼？」這是可能的回話。也可能做了一題之後，老師雖然多翻了幾頁，但還是被學生拒絕；或者，小民可能要老師陪著，才願意寫練習本；但當其他學生也碰到問題一直召喚老師時，小船老師又該如何抉擇？這些可能性，都說明上述的決定不是必然的，也不必然是好的。下決定的其中一部份依據是過去他對孩子的理解，另一部份是對當下情境的判斷，這個判斷是透過現場的聲音辨識出孩子現在「人在哪裡」，試著接引之，從他現在「在的地方」以及「有的能力」繼續走下去。

#### 四、孩子在「與大人的交往關係」中學習且經驗自我

我們認為，面對這樣一群對數學學習已經倒盡胃口的孩子，小船老師的種種做法，是在撐持住孩子「學習的興致」以及「對大人的信心」。這兩者是相關的，更準確的說，在教育場域裡，其實老師們是要用後者來撐住前者的。因為孩子學習是在「與大人的交往關係」的中介（mediation）中進行的，表面上學習學科概念，實際上「透過…而學」的「透過…」是更重要的：大人營造了一個學習的環境，孩子是在這裡頭經驗到自己是「無能的」或是「有能力」的？這裡的「無能」或「有能」不一定完全指涉客觀學習能力，比較是在指涉：孩子是與自己的「有」相遇，還是與自己的「缺」相遇？這是靠大人的讚美、引導、肯定、延伸、認真對待、準確回應…等「接應」的動作，才可以順著孩子自己原先的可能性去成就他自己。

因此，教學活動中潛在的「孩子與大人的交往關係」才是真正的基礎，關係就寓於教學中，而不是指在教學外另外有時間來「建立關係」。小船老師透過對這個基

礎的耕耘，既看見孩子的處境（如前述），也對這樣的處境適當地回應。對這群特殊處境的孩子而言，原本「大人」已經變成「你們大人都這樣！」的那個「大人」，而在這種「大人」的教導下，學習早已失去了「顏色」；那麼現在，小船老師在做的事情，就是透過真誠的交往和準確地回應，讓孩子恢復對他人的信心，也為孩子褪色的學習重新上色。

## 參、聽懂「學習」的聲音

一開始我們進入小船老師的課輔現場，最先感受到的是現場充滿熱鬧的聲音，教室裡每個人都一邊交談一邊做自己的事，有的在寫作業、有的在聊天，還有人在吃東西，小船老師穿梭在教室內個別輔導小孩功課，讓我們好奇的是：「學生會有在學習嗎？」但後來慢慢發現，學生在比一般教室規範更寬鬆情況下，的確在進行著當下的任務。另一個發現是，課輔老師與學生們的「雙人舞蹈」跳得特別和諧而自然。顯然，這是一個樣貌特殊的班級，這促使我們能反思兩個問題：(1)「學習」的樣貌與定義：學習一定要「安靜地學習」嗎？對「有沒有在學習」的認識一定要透過成績表現嗎？對於不具備多方面的學習條件的孩子來說，我們對於他們的「學習」的引導與要求會是什麼？(2)「課輔老師」的定義：課輔老師要營造一個怎樣的教學環境？他被允許做什麼、不能做什麼？他要以學校老師為典範來想像自己的角色嗎？他要怎麼對待孩子？至此，我們產生了一個可以包含這兩個問題（「學」與「教」）的概念：「聽懂學習的聲音」，「聽懂」是指老師現場接應孩子的能力，「學習的聲音」則是教學現場孩子所顯現出的各種樣貌與聲音。

### 一、「學習的聲音」概念釐清

首先，我們對於現場「聲音」甚至是「噪音」，有著區別於「排除觀」的另類理解：孩子在教室現場發出的聲音，不只是「噪音」，更是孩童對於大人營造的教學情境「有意義的回應」。這些很像噪音的聲音裡，其實充滿了承載有意義的「訊息」，我們不該只從「搗亂」、「不乖」、「愛玩」、「作怪」…等負面字眼來理解，更要把它們看成學生對當下的教學活動和教學情境的真實回應，是孩子展開他學習時所必須經歷的歷程，這些聲音其實在告訴我們：教學活動中，孩子究竟「人在哪裡」？他是跟著老師的教學？是跟丟了？是在說他跟不上？是在說暗示我們在教學上需要調整？是在告訴我們他需要多一些時間？在具體表現上，睡覺是一種回應，故意發出引人注意的聲響、跟老師雞同鴨講、故意回答得很大聲、故意回答錯的答案、甚至「沒反應」也是一種回應，……這些「有聲」或「無聲」的聲音都透露了某些訊息，端看我們能不能「讀懂」它並「因勢利導」之。這是這個概念對老師而言的意義。

大人很可能無聲地傳遞了很多的訊息（send messages），小孩子都是「知道」的，他們有時候會反應，有時候不說，其他時候更是以「另類的說」回應著。但這



些說時常在「錯誤」的時空場合被說出（譬如上課寫習作的時候、課輔訂正考卷的現場），導致大人常常要排除之（「閉嘴！」）。但是，「老師」或身旁的大人們能否聽得懂這樣的聲音，孩子們可能沒有那麼清楚的認知，但孩子不論是沈默、抗議或一語雙關，都是有所感應（sensor）的，也對此做了暫時的回應（不回應，也是一種回應）——大人能不能聽到這些，能否聆聽這些細緻的聲音？許多孩子的「不說」也已經「有所說」了，另一些「說」更蘊含了字面意義之外的其他意義。

## 二、「學習」概念的重新界定

在學生的學習上，我們想要重新理解「學習」，重新界定「學習有/沒有發生？」這件事。的確，學生是否產生學習我們可以透過各種直接證據（課堂觀察）和間接證據（課業成績進步）來判斷；然而，這樣的「學習」的概念，是一個相對有限的概念，是一定視域（horizon）下的產物，它通常會產生一個「學習」的畫面或模式，甚至會準確地發展成可以用來檢查的一些規準，讓我們去「量」（measure）我們眼前的現場和學生：這是不是一個引發學習的教學佈置？老師是否需要改進？學生有沒有真的在學習？這個「量尺」通常是精準的，它量得出「有」或「沒有」，它也可以說出「差多少」、「可以怎麼努力以達…」，它以某種「標準學習場景」做為典範而確認出偏差值、診斷偏差原因、提出建言與改進之道、力促現場趨近「學習發生」的狀態。

但是，倘若一個學生成績進步了，或在同一段時長內進階速度增加了，可能有各種各樣的原因是量尺無法測量發現的。可能是他最近離家許久的父親回家了，可能是他希望自己趕上班上喜歡的女生，可能是不希望電動玩具被媽媽沒收而達成多念一點書的協議，可能是前測不準確…；學習或許發生了，但難以直接推論回教/學現場的狀況，反餽予教學。採用直接的課堂觀察，經驗老到的教師馬上可以看得出一個老師能否掌握教學的步調、指令是否明確、課程安排是否恰當、班級經營是否純熟、與學生的關係建立是否足夠、講解是否明晰、對於考試結果是否能有效判讀…。如此能夠及時反餽回教學，讓老師更有效能地教學，促成學生學習的發生。

一把尺量不出「尺度」自身之外的意義，因為它就只是一把尺，它只看得到自己「規定」下的東西：目的是「學習的發生」，幾個判準是判斷「是否發生學習」，而不同建言是「引發學習」的觸動因素。問題是，「學習」是一個框框（通常指向概念學習或理論學習），在這個框框之外的教學現場、老師的教學、學生的言行，就只能以這個框的「負面」來描述：「學習沒有發生！」或「這樣的學習是不夠的！」但問題是，學習沒有發生，教室亂成一團，但總還是有其他一些事情發生了吧，這些事情的意義不只是「沒有學習」，還是學生「人在哪裡」的一個反映，亦是學生對於「大人佈好的教學情境」的有意義的回應。

當我們以單一模式（如：「學習必須安靜」）為標準，我們的思考集中於促成趨

向這個模式的因素（如：訂規矩以求秩序），卻排除一切干擾這個模式被達成的因素（如：排除學生發出的無意義噪音）。某種程度上，我們看不到被我們排除的東西「是什麼」，只看到了它的「不是什麼」；然而這個「不是什麼」本身的意義，對於教師在現場的教學和引導可能有很豐富的啟發性。當我們「鬆開」原先的前見（pre-judice），去問：教室現場發生什麼事？學生的回應是什麼意思？孩子「人在哪裡」？老師到底在做什麼事？把問題朝向對現場進行深度認識與厚實描述（thick description），而不是限縮地去問「學習」的「有」或「無」這樣二元性、非A即B、遇缺即補的思維。也許表面上我們迂迴了，實際上卻更靠近學習之所以可能/不可能發生的「基礎地」：教學現場做為（as）一個怎樣的世界？老師與學生互動中形構（articulate）了怎樣的關係？學生看似沒在學習的表現，是否其實回應了什麼？而老師什麼可以「動」、什麼不能「動」？他怎麼把學生從一個地方引領到另一個地方？這些問題的答案，其實都寓於現場和孩子所「說」（包括已說出和未說出的）的「話語」當中，端看我們用什麼樣的耳朵去聆聽，能不能聽得懂？

李維倫、劉彥君、藍玉玲（2009）從臨床心理師養成教育反思專業學習的過程，幫助我們對於孩子「學習」問題的理解。他們認為「學習」是一個多層次多面向的活動，指涉到不同的定位與型態，如知識的學習、技藝的學習等，每一種學習都有它獨特的內涵與歷程。除了概念之知、還有落身之知。因此，「學習的聲音」這個概念，並非侷限於那些隱含著「我想要學習」之動機的聲音，或是「學習遭遇困難」的聲音；更包括「不想學習」或「要我學習是不可能的」的聲音。把這些包含進「學習的聲音」，是因為這就是孩子當下回應給老師的自身處境（situation），本身就是「學習的起點」，這些聲音不只說出他「缺什麼」、「無法做到什麼」，更隱約透露出他「有什麼」，端看老師能不能夠看見，並引導之。

### 三、「學習的聲音」對偏遠地區教育的意義

偏遠地區孩子由於地域特性，其實在學校教育體制裏大多已是小班教學的狀態，但是並不是小班教學的教室裏，就必然能有效享受到老師因應學生差異的個別化教學。偏遠地區的教師的確有著結構上的困難和挑戰：比如因為小校編制少教師必須身兼數職，工作負荷不小；或者由於鄉村人口外流嚴重、謀生不易，必須承接多數學生家庭的弱勢處境對學生學習帶來的影響。我們在肯認偏遠地區教育問題和困境的同時，也積極的希望藉由參與和實踐的經驗，淬練出可以與偏遠地區教育工作者一起思考、分享偏遠地區教育發展的前行可能。

「聽見學習的聲音」對偏遠地區教育發展的意義在於相較於一班動輒二三十人的都會區教室，小班教學的學習現場，加上鄉村孩子們渴望大人關心的處境，不可諱言的，這裏的老師更有機會和孩子們親近、去理解和聽見孩子學習聲音，開展個別化的教學。聽懂「學習的聲音」，對於「個別化教/學」（individual teaching/learning）或「適性教/學」有著重大意義。不少偏遠地區的孩子是學校

教學裏跟不上的孩子，相當程度上老師需要為他們的需求與能力「量身訂做」個別化指導、教材、進度、學習方案…；雖然是「小班制」，但老師常常對現場孩子的個別需要仍有應接不暇的慨嘆，限於人力與時間，無法給個別孩子足夠的指導與陪伴。

我們相信這是可以改善的，除了透過個別化教學成功的案例，找出教學策略、學生分組方式、上課與做練習的時間分配…等「技術上」可改進的面向；更重要的是「非技術」的，教學現場中大人能不能接應孩子的「聲音」，能否「承接」與「回應」孩子的聲音，讓孩子在其中身心安頓地變得「能夠學習」；這才是偏遠地區的教育工作者必須修煉的「工夫」。它的難度在於：這些「聲音」時常讓人聽不清楚，在成人制式的規範與要求下，孩子時常不是沈默，就是只能說出大人要的答案，或是說出的話語常常被聽成是某種偏差行為。因此轉換視框、反省制式思維的限制，從心出發的去貼近孩子的脈絡，引導和聽出孩子學習的聲音；整合資源、大人們和孩子們之間攜手同行，才有可能跳脫無奈與無力，在偏鄉教育的困境中找到能行之道。

## 肆、因此，我們可以做什麼？

### 一、重新檢視「維持秩序」、「規矩」、「獎勵制度」對學習的意義

我們對於這種場景，應該都不陌生：一個因愛說話而被罰站的學生，只要抓到另一個不專心，或發言沒先舉手的學生，叫他站起來，自己就可以坐下。然後會引來某種無辜的辯駁：「我又沒有講話！」而這位「代為執法者」（學生）會向「審判者」（老師）主張「他人的犯罪事實」：「老師，xxx 說話不站起來！」老師會需要主持公道，若無，或是裁量無法服眾，事情大概就會繼續鬧下去，現場抱怨四起。

在這個師生被規矩和秩序挾持而各懷心事、各顯本事的教室裏，往往整個場景顯現出的是一個爭奪利益（interest）的世界，某種程度上由「律法」和「執法者」中介著爭奪的規則，但本質上仍是爭取和護衛自己權利的遊戲——教室是一個被預期「學習」發生在其中的地方，但在真實上演的事情中，學生學習到的是另一件事。不論是寫作業還是上課，表面的「正事」總是糾纏著這個「彼此爭奪」的或顯或隱的脈絡。老師要分心地去處理學生的各種不平之鳴、權利的捍衛、太過度的行為表現，還要擔任「公卿」處理爭執，還要反身地去證成其所訂立的「律法」的正當性…。只能夠說，這樣的老師，集立法者、執法者、司法者於一身，然而真正的身份又是在教學，因此可說是疲於奔命。學生在躁動與爭奪，現場的氣氛是惡質的，人跟人之間類似法律上權利義務的攻擊防衛關係，人與物之間是積極取得或被剝奪的「所有權」課題，教室彷彿是個主張權益的法庭，但暗地裡更像是霍布斯（Hobbes）（趙雪綱譯，2008）所描繪的——為了利益彼此爭奪而全然混亂（dis-order）的世界。在這個世界裡，不太能長出「偕同」友朋的關係，計算和自利才是生存的法則。

「維持秩序」、「規矩」、「獎勵制度」對整個學習過程的意義是什麼呢？我們可以回到兩個問題的思考上：(1)老師是否敏銳地觀察到學習現場的流動？其回應與現場流動是密合還是錯開，距離有多遠？——我們可能發現：老師與學生「對不上」的情形出現，源自於教師只去執行原先設定好的教學計畫、課程進度，但其回應和現場之間錯位 (dislocation) 所產生的張力卻種下了不安定因子。(2)老師習慣以什麼和學生相關連 (relating to students with…)？這樣的關連模式會產生什麼效果？部分老師主要是以規定和獎勵在中介著與學生的關係。「規定」涉及了「可以」和「不可以」，涉及了學生的權力和義務。「規定」與「情感」當然是不同的，它基本上是硬性的、是預先設定好的、是監視性質的；而情感則是軟性的、現場生發的、是身體感覺的激發。而獎勵制度，這種制度化的鼓勵機制，有時卻正好製造出與「鼓勵」或「讚美」相反的情感：不是有自發向上/向上之心生出，而是帶來索討、權力主張、威嚇、冤屈、交換…的場景。

我們並不反對必要的規範和獎勵，事實上，類似的規定和獎勵，很可能在另一個老師的另一種班級經營下，產生完全不同的效果與團體氛圍——重點不是什麼可以做？什麼不能做？而是這些事情在教室現場是「怎麼被做」的？因此又回到了本文所關注的：教室現場師生間一來一回的接應關係上。偏鄉的孩子幾乎是在部落的山林、社區的田野中長大的，他們很少安份靜默的坐在室內補習才藝、讀書寫字；倒是比較常滿頭大汗的在艷陽下幫忙家務、奔跑嬉戲。要叫這樣自在長大的孩子日復一日乖乖坐在教室裏上課，的確強人所難，真不是容易的事。那麼，「維持秩序」、「規矩」、「獎勵制度」是帶著這群孩子學習的過程必要的手段嗎？當這些招式變成唯一手段，甚或喧賓奪主的躍昇為「目的」，恐怕也不能不憂心學生的「學習」可能也變質了。

## 二、在「聆聽」中發展教學的默會知識

Hung & Chen (2001)指出：「目前以學校制度為主的學習是將知識由其處境中抽離出來，也因此讓學習者在情境中所會產生的處境認知消失無蹤。」對老師來說，現場學生有多少聲音，他就必須做出多少次決定，以教學現場的瞬息萬變和個別學生狀況的殊異程度來說，各種訊息無時無刻不傳來，學校老師也許一天需要做出的決定不下上百個。這些決定源自於現場整體或部分學生的需求，當下老師的介入、應允、鼓勵、裁量，影響著接下去的學習經驗。所以，老師的決定涉及老師與現場和學生關連的形式 (mode of relating)；老師以什麼與學生相關連呢？不是簡單的「教育愛」、「無比的耐心」等過於抽象的東西，而是各種各樣的具體回應 (response)：話語、行動、規定、肢體動作、臉部表情、情境定義、氣氛營造、互動模式……。

如同前述小船老師與課輔班孩子之間的韻律和默契，要在日常教育現場繁瑣事物的緊迫中，聽見學習的聲音，發現每個學生學習的路徑，還需要教師遭遇和理解

孩子生命世界時的教育機智 (tact of teaching)；以及開啟對話、增能批判意識、整合資源、在人我之間敏於感受和行動的跨界能力。或者說，學習不只產生在學科教學上，更重要的是透過日常生活之間的關係互動，使我們不斷反省行動的適切性，並與孩子建立關係；而這層關係是與學習的形成息息相關的。Van Manen 曾說：

我們總是與兒童處在一種潛在的教育學關係上：我們與他們的出生、發展和成長都有關係。我們對兒童的責任使我們服從於或者說依賴他們——我們體驗到孩子對我們提出的請求，就像對我們發出的強迫命令一樣。孩子向我們展示了我們有能力使自己成為什麼樣的人，使我們共同擁有的世界成為什麼樣的樣子。這也意味著教育學的影響又是自我反思性的：教育的行為不斷地促使我們反思，我們的為人處事是否恰當、正確，是否是可能的最佳方式（李樹英譯，2001）。

這一襲話完全顛倒了過去「我教→你學」的教學觀念。Van Manen 顛倒了一般認定的大人與小孩的關連方式，在英文行文中使用了許多個「被動式」——他認為我們對孩子的責任使我們「服從」、「依賴」孩子！還提到孩子對我們提出的請求就像「對我們發出的強迫命令」一樣！最後，不是我們讓孩子知道他可以變成怎樣的人，而是徹底的顛倒：「孩子向我們展示了我們有能力使自己成為什麼樣的人」！原來，並不真的是我們服從依賴孩子、不是孩子真的對我們發號司令指揮我們，更不是孩子口頭教訓我們大人怎麼做人，這段話的出現，是在探問「老師怎麼教？」的脈絡下領悟到：老師所有「怎麼教/帶領/陪伴」都必須回到現場中置身於特定處境的孩子身上才能獲得答案，所以老師在主動地「教」之前更需要受動<sup>5</sup> (passive) 地「聽」，聽那聽得到和聽不到的聲音，這個聲音會指引老師怎麼在瞬息萬變的教學現場下一個個決定——因此老師在「教」之前已先「被教」，他把自己先空出來領受眼前一切所給出的，因此，從本質上來談教學工作，在教室中的老師是一個伺機而動、敏捷於行者，而不是一個無視於他的對象、以自己的教學目標和進度為圭臬的魯莽、專制而呆板之徒。

那我們在教學過程中要怎樣看待孩子呢？Van Manen (1991) 的觀點提到：「我們要對孩子具有教育性的理解，必須要超越僅對兒童所具有的、和所缺乏的知識進行診斷評估」。也就是說，除了兒童的學習成績，對其社交和情感發展中的優勢和弱點，也應能作出評估。至於教師在孩子的學習過程中要如何行動呢？他認為「教育機智」提供了一個方向，教育機智主要表現在與孩子們相處時的關心取向上，教育機智即是對於孩子的興趣感興趣、對孩子的體驗的理解、尊重孩子的主體性、教學臨場的應變；透過教育機智，我們可以保留給孩子空間成長及學習，將孩子受傷破碎的心靈東西恢復成整體，讓孩子的身心得到安頓後，促使孩子的學習和個性的成長。

因此，我們了解教育機智是種他者性的實踐，跳脫以成人的「視界」看／帶孩

<sup>5</sup> 以「受動」翻譯英文 passive 有兩個意義，一是開放性的意義，即：受他人或現場的觸動（而非封閉自身）；二是有所「領受」而後方採取「行動」。而「被動」的翻譯只暗示了第一層意義。

子，設身處地的理解孩子的「生命世界」。而教育機智也是對生命反思後的智慧行動，具有獨特性、難以傳授卻又影響深遠；有時，教師不經意的微笑在學生的心裡就會產生漣漪。將焦點放到偏遠地區的教育上，我們思考著的是：他們在學習的過程裏有幸遇到有著前述「教育機智」的老師嗎？或者，了解他們是怎麼樣在學習過程中（被）掉落出來的？又，我們的工作團隊裏有各種不同特質、背景的教育與社區工作者，在與這一群多半被學校老師標籤為學習弱勢的學生相處過程裏，如何有機會培養出這種教育機智？那又會是什麼樣貌的教與學過程<sup>6</sup>？

## 伍、探究「學習」的過程—代小結

教育體制裡單面向的知能傳授，往往正是忽略了對學習本質的另類詮釋，以及輕忽了學習歷程處境的探索理解。教育是最實務的工作，再好的理念也需實踐行動的傳承；然而，做為教育實務工作者，我們常常一廂情願被動地以為教師的「教」正等於學生的「學」，或者只怨懟的看見兩者之間的斷裂，陷在困境中進退兩難；卻很少積極轉念思考「學習」的不同詮釋，甚至試圖尋求在學生的學習歷程裏聽見需求、見縫插針、借力使力的機會。而這正是我們新企求的突圍轉變—以更貼近現實處境的角度，理解老師的「教」和學生的「學」。

透過現場觀察和理論閱讀的對話體悟，於是我們得以更集中在「學習」面向的看見上，由教與學歷程師生互動中的關切與提問：「是不是有些老師可以關注到孩子在現場的落身之知，顯現為『聽得到』孩子學習的聲音？」又或者，在師生教學情境的互動中，「學習的姿態」如何出得來？這個姿態包括：認真積極地寫功課、上課發問、參與討論...（當然，也可以是小小聲害羞地問老師，不敢給同學看到自己寫的數學題，而老師也在這樣的模式下讓他感覺適得其所）。這不只是在「心智」內的學習，學習本身就是處境中、在關係中的社會行動。

學生本來在哪裡？老師要如何就學生現有的東西（落身之知），引出學生自身可能可以變成的學習的樣子，讓它出現在一定的接應、鼓勵、回應、讚美、理解之中，讓其順利出現在課堂、私下或家庭的具體情境之中。也就是說，老師「引導」學生「在處境中」成為他自己，一個在教學情境中順當地找到自己位置、風格、樣貌的學生，這是我們在偏鄉教育的路途上一直努力的重點。

---

<sup>6</sup>除了投入永齡課輔班的合作外，近一年來我們嘗試在社區裏帶著孩子展開另一種場域教育的可能，探求一種基於對鄉村孩子的脈絡理解，在關係中醞釀生發的真實課程與教學歷程。關於“五味屋”裏學習的聲音，留待另外的篇章再詳述。

## 參考書目

- 方志華 (2001)。諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- 李樹英譯 (2001)。教學機智－教育智慧的意蘊。馬克斯·范梅南著。北京：教育科學。
- 李維倫、劉彥君、藍玉玲 (2009)。台灣臨床心理學訓練的溯源思考：模式與專業學習的本質。中華心理衛生期刊，已接受刊登。
- 趙雪網譯 (2008)。利維坦-附錄。霍布斯撰。北京市：華夏出版社。
- Hung, D.W. L.& Chen, D.T. (2001) .Situated Cognition, Vygotskian Thought and Learning from the Communities of Practice Perspective: Implications for the Design of Web-based E-Learning. *Educational Media International*, v38,n1 : p3-12.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching : the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.