

第三章 教師滋養、研究方法 —敘述訪談與我—

盜墓的根侵探復活的夢

枝葉閃爍其詞

聲音凝固於蒼白頁面

繼續著靈魂生前的語言

死者紛紛招呼我

用歷史的某個部位

腓力或丁骨

我偏愛七分熟的故事

(一靈〈風讀〉)



誠如Jean Paul所言：「談論教育即是談論一切！」¹，然而「人之患在好為人師」，身為老師要談論教育這件事，如若不揣淺陋，除了依前文所言的紮根理論精神將談論植基於透過一定方法蒐集的資料上，還得將事物放入括弧(Epoché)「存而不論」且「認真觀看」，這樣尙且不足，還應「反求諸己」²。本章是為前言所謂第一序敘事，主要在說明「敘說」對於自我、

¹ 轉引自，馮朝霖（2000）：《教育哲學專論—主體、情性與創化》。台北市：元尊。頁3。

² 孔老夫子的話詮釋成現成的話語，就是刮人家鬍子之前，先將自己的鬍子刮乾淨。而交代自身立場與推論產出的程序，可說研究的前提。

「研究我」、「教師我」的影響及交互作用，以及如何成為教學行動的策略。

本研究具行動研究企圖且兼有民族誌學與傳記色彩，「敘說」是關鍵，前章交代敘說文本作為本研究傳記資料的立場，也針對敘述訪談法做探究。這章我將說些故事，交代「敘述訪談」或「敘說」如何成為教學靈感的來源，以及看待教育現象的參照，進行影響教學策略，而哲學教育和寫作課又是如何發生關聯的。

第一節 我與敘述訪談

一、敘說主體的體驗：

想像以下場景：我於西元 2002 年三月³中回想：

「我」曾在咖啡館寫下：「…死者紛紛招呼『我』/用歷史某個部位/腓力或丁骨/我偏愛七分熟的故事/…」

語言學理論中⁴有所謂「陳述的主體」和「主體的陳述」。前一個「我」（單引號）是所謂「陳述的主體」，即在生活世界中，說話、做事、感受的那個主體；後一個『我』（雙引號）是理解文本的一個依據，一個代名詞（我、你、他），文本中的說話者，所謂「主體的陳述」。「我」（陳述的主體）總是躲在文本中『我』的後面發聲。簡言之，前者「我」（單引號）是生活世界的存在。2001 年 11 月 6 日與政治大學逸仙樓六樓接受敘述訪談，成為敘說者，這個體驗與其後對「敘說」的探究，直接影響「研究我」對敘說的

³ 這個例子是我在 2003 年 3 月 29 於《參照分析推論法研討會—國立政治大學幼兒教育研究所《幼兒教育與研究方法系列研討會》以敘述訪談法的受訪者和學習者為身份所提出的。

⁴ 類似的見解啟發於 Terry Eagleton 原著，鍾嘉文譯（1988）。當代文學理論。台北：南方。Terry Eagleton 是著名的文學理論家，所持立場一般被歸為新馬克思主義。不過 Eagleton 此處所言敘述主體和主體敘述的關係乃是對語言學直接的應用，並未就此深入提及相關的語言學理論為何，相信就語言學構探掘應會發現更有趣的東西才是。

理解及「教師我」教學的信念與策略，同時也成爲某種自我探究的途徑。先摘取下列文本回觀，這些文字可參照本研究末尾所提出的教育學信念：

〈文本一〉

然後有時候我就覺得ㄟ。嘖當老師這個事情好像。還。蠻有點意思啊 那一種回饋非常直接耶我不曉得 但是。當然我也/也會提醒自己啦 就是說。·。·。ㄟ。因為人不能活在。·。被別人。需要的。這樣一個。狀況裡面 如果我們失去了這樣一個。一個自/自覺的話ㄟ又 這個人很容易就。沒有辦法。·。獨處 他沒有辦法。孤單 而實際上人。·。·。的獨一無二ㄟ又。他基本上某種程度上被命定為是孤單的 嘖 所以一個。擅於獨處的人ㄟ又 或是說一個能夠獨處的人 他基本上要有一些體認 那。你影響別人你愛了別人。別人也愛你 但是得知道。這樣的東西它會變化 它無常 你不能執著在這些事情上面 雖然即便在現在當下。你。你受到這些東西的感動 那我覺得當老師的也是這樣 如果一個老師他。一直。得。滿足於他被需要的這樣的一個。狀況之下 他很難。·。破/我覺得他不小心就會落入。·。嘖哼（長吐氣）就是有時候是/不是手伸太長就是說。他。會有某種程度很軟性的宰制 因為人。·。·。這個人他很愛我。跟。·。·。我沒辦法長大ㄟ又。有時候會是同一件事啦 我隨時在警覺自/警惕自己這一/這一件事情 所以。·。我非常的希望。我的學生能夠反抗我 因為。我說真的我上課。雖然我表面我自由 但是因為。我的能量我的power我/我瞭解我的。我的能量太大了 一般的孩子他根本。·。他根本會。會。嘖 我覺得要有這樣的自覺啦 否則。很可怕 就是適時要退位嘛 這樣他們的自己才會長出來。·。·。這樣 所以到後來。不管在理智上或情感上。這樣的一個孩子他能夠不依賴你或是說他能夠。有自己的想法。·。非常值得鼓勵/基本上就要鼓勵。學生叛逆 否則到後來他就會只會。有我這一套 ㄟㄟ（吐氣）啊。·。·。·。還是回到那個靈魂的老師是誰（+）嘿哼喝（+）他。·。（易霖訪談文本

20011106；447-466)

Rainer Kokemohr(2001:31)曾提到：「…參照推論分析是試著將這樣的檔案視為文本，這個文本是敘說者在一個特殊的情境下，帶著特殊的興趣，對訪談者敘說表達而形成的。」分析敘說文本時，情境脈絡及敘說者的興趣可以作為很好的參照⁵，敘說會基於「說者對聽眾的想像」，亦即說者和聽者之間的關係開展；2001年11月6日當日這「敘說的主體」（「我」）而言，確然出現了預設聽者的現象，且讓我們回到2001年11月6日當日的訪談。當日的訪談，訪問者並沒有給出明確的問題軸作切入的入口，除了聽他將干擾減至最小：

（訪談開始）

霖： 嗯．．怎麼樣算開始 就是現在就可以開始講這樣子 現在就開始講了是吧（+）然後一個問題都沒有問題是 也沒有問題 就是直接就是．就講了（+）哇塞 就是我要先自言自語就對了 跟什麼有關也都沒有 就是我自己一直說一直說下去

訪談人：你從小到大

霖： 從小（…下略）

其時政治大學逸仙樓6樓教育系碩博班研討，敘說者是一個專職於不同一般體制內學校的中學教師、碩士班在職生；面對著廣義的教育界人士——群曾有或將有幼教、中等學校教學經驗或期待的聽者，我做了數個小

⁵ 本研究將對敘說文本的處理，著重「文本」特性，但此處提及敘說者主體性，或更好說關係中的主體際性，這其間是不同，卻可相互參照，「研究我」將兩者的關係理解成「投影」。文本給出自身，卻是生活投影，它是主體於當下建構的世界觀，它是精神的遺跡。也因此文本作為生命史的材料才有可能以為參照。且讓研究我再引用Schleiermacher(1990:69)的話語：妥當的意義非就是被指涉的對象，而是被表達的形式。（The proper meaning is not just the object referred to, but the manner in which it is expressed.）Schleiermacher(1990):〈Aphorisms on Hermeneutics〉, In. Gayle L. Ormiston and Alan D. Schrift (ed.) 《The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur》。State University of New York. 中譯酌參洪漢鼎主編(2001)。《理解與解釋》。北京：東方。

時不算短的生命史敘說，事後回觀也「預設聽者的興趣」給出關於教師角色等的敘說。這樣的經驗，事後數次回觀⁶文本，對某些習而不察的事有所覺知，或改變了原有的認知：

- 人的言語在未被打斷的時候竟可以說這麼多⁷；
- 當敘說開展的時候，即使一言難盡，在不被打擾的情況下，卻總想勉力完成，而遇到前述提仍感傷痛、羞辱 或者存疑，或仍無法透視該事件諸事就可能開敘說始打轉、閃躲或停頓不前。
- 話語的確有種被強迫完成的感覺，而且沒人會插話，這也意味沒人替你解決說對下去的窘境⁸，這許是Schütze所謂的「強迫前進」⁹(Zugzwängen)；
- 口語文字和書面文字有著極大的不同；

既然提到敘說者與聽者關係，不妨讓我們對照下一個文本¹⁰：

〈文本二〉

訪談者：請告訴我青少年及其使用藥物問題。

受訪者：我想青少年之所以使用藥物，是想要從他們父母處獲得釋放。哦，我不知道，我只能談我自己。對我而言，那是一種經驗。(…略)

⁶ 透過轉錄文本，會發現不知從何說起、或有難言之隱時，那些停空的時間轉換成紙面上空白的空間，(易霖文本轉錄者非本人，但仍可看出)，天橋與釣手文本因本人堅持轉錄，形式上更明顯。

⁷ 一直以爲只有老公公老婆婆才辦得到，某下午鄰居時八十幾的阿婆對我說了一大堆話，由日據時代到曾孫女出生，其中一段兒子穿帥氣白襯衫被人拉皮條卻不爲所動，反覆四、五次！直到他媳婦回來(另個阿婆)，我才回家吃晚餐。

⁸ 本文四個受訪者都直接表達如此意見，天橋媽甚至數次於訪談進行中感到怪異，釣手在訪談文本末尾表達，釣手媽和天橋停止錄音後也作詢問。大體而言，平日談話有如收發球，即使話講不下去也有人接，但在敘述訪談的情境，特別講到難言之隱，常是支唔其詞，不難察覺。

⁹ Hopf(2000, 倪鳴香譯)提及，而Schütze還提到敘說的「完整性」(Gestaltschließung)和「強迫細節化」(Detailierungszwang)的原則。

¹⁰ 文本來自Strauss & Corbin (吳芝儀·廖梅花譯, 2001:111-113)。原書的句子之中，穿插黑體字如：「…我想青少年之所以使用藥物，是想要從他們父母處獲得釋放(叛逆行動)…」，乃是將資料予以抽象的概念化命名，因是資料處理的結果，並非實際提及的內容，所以不錄，特此說明。

如果你是一個青少年，你首先要做的事就是去試試看。

訪談者：青少年會嚐試很多藥物嗎？

受訪者：大多只嚐試一點點，端視你所處的環境，以及藥物是否容易取得而定。(…略) 然後繼續嚐試更強烈的藥物如海洛因。

(…)

訪談者：再回頭來談談你的經驗…。

受訪者：我一開始先吸大麻。(…略) 後來，我發現我對大麻產生過敏反應，就再也沒有嗑藥了。

以上兩個文本，差異顯而易見，〈文本一〉表現了一般質性研究常見的訪談模式，我們可以簡單將之簡化成：



圖三之1 兩種文本

文本二是訪談者問，受訪者答，為一般熟悉的訪談文本；文本一則是由訪談者開啓敘述窗口，受訪者做即興且完整的敘述，訪談者扮演傾聽者

與支持發言的角色。對敘述訪談 (narratives Interview)，Schütze(1976)曾做出這樣的簡介¹¹：「它是一種社會科學採集資料的一種方法，它不是一般問與答的訪談模式。」由這樣的特殊性，我們可輕易的分辨出來。文本二的方式有如挖掘，然而文本一卻任由受訪者在話語裡展現人生故事，兩者各有不同面向，但對比之下更可讓我們知道其間的不同，不只是形式上的，甚至是倫理學的。

關於〈文本一〉，2001年11月6日當日「敘說的主體」(「我」)體驗到這樣一個訪談法的特殊性，不被打斷，由「敘說的主體」(「我」)自我報導，不斷地說，即便有冷場，或沉思，或尋覓詞彙，都被等待，面對訪問者，更好說是聽者，只看到狀似期待的神情，某些類於諮商時同理心技巧的「嗯…，喔…」，似乎2001年11月6日當日「敘說的主體」(「我」)總有足夠的時間來表述。

〈文本二〉，是我們常常扮演的角色，不管是「研究我」或「教師我」。以前者來說，印象最深刻的一次是2000年，因鄭同僚先生質性研究方法課程，「研究我」訪問和研究者有點交情，甫役畢的實習教師，試圖了解兵役是否影響實習教師的教師信念，以及就業壓力和自我期許的關係。我於事前排練程序，準備問題方向，擬了數個問題；然而有趣的事發生了。

訪談進行中，受訪者提及他來自偏遠小鎮，帶著地方父老的期許，北上就讀國立大學，孰料就讀年後遭二一退學無臉見人；退學的經驗以及之後他在八大行業謀生並賺取補習費的所聞所感，似乎才是他心中「真正想說的」，而我沒有打斷他，他繞了好久，直到必需回校上課而中止。現在看來，當日「研究我」開啓了他敘述的動能，而他回應的是「他為何兵役後才實習」的故事。身為訪談者，當時我十分尷尬，有種「被傾倒」的感覺，也亟思打斷。如果我不認識他，如果和他的關係僅是問與答，對這樣答非所問的狀況，我也許就不會這麼有耐心。這是兩個不同典範(paradigm)

¹¹ 轉引自Harry Hermanns倪鳴香譯：〈narratives Interview〉收於Flick,U.M.a.(Hg)(1991)。Handbuch qualitativer Sozialforschung 《社會科學質性研究手冊》。未出版。

的研究者，一個的圖像是耳朵—傾聽的人；一個是嘴巴—追問的人。

「研究我」以為，特別是在訪談者與受訪者在權力上有緊張關係時，例如本研究的「師生關係」；或者社會經濟有可知覺的落差時(如弱勢族群的生命史)，「傾聽的人」更有助於敘說者於當下展現內在世界；「問的人」如若不察，受訪者常被打斷被評價，被訪談人的問題導引，而在數個問題之後，訪談人藉著另一個生命的背書，採集了「佐證自己」觀點的意見；在這裡，看不到受訪者的生命展演，只有訪談者的拼貼¹²。「精確地說，敘說是產生意義的基本結構。敘說必需由尊重受訪者建構意義的方式的研究者保存下來，並且分析是如何完成的，而不是將它變成破碎的片段。」(Riessman, 1993:4)，Fritz Schütze的出發點在這個裡顯得人道——文本完整的保存，除了公開檢証的知識旨趣，更同意生命的不可切割。

二、2001.11.06¹³口述文本中的我

以下據 2001.11.06 我於政治大學逸仙樓六樓教育系碩博班的敘說—主敘述部份—以第一人稱作個人生命史的簡單側寫。轉錄全文置於附錄可為參看。

家裡有三個兄弟姐妹，是長子。小時候比較深刻的關係都是跟媽媽建

¹²Riessman(1993:56)也寫道，當他和協同研究者採用Goode (1956)所使用的題目：「請以你自己的話，來說明什麼是你離婚的主要原因。」他本預期這個問題能夠激發出一系列的問題，以便主題式的編碼，但是Goode於五〇年代相比較，Riessman與其協同者的樣本中有許多人「抓緊發言權說了長長的關於他們婚姻的故事(take the floor and told long stories about their marriages)：他們怎樣相識、在這過程裡發生了什麼事、婚姻狀況轉變的時刻等等」，而在逐漸發展的故事中，最初的抱怨和離異原因往往無關。Riessman猜測Goode的受訪者可能也想說故事。

¹³ 感謝成虹飛教授給予這篇論文的高度評價與口試時的心得分享，更重要的是對研究行文中各個「我」的精要看法；而倪鳴香教授則建議研究我對 2001.11.06 口述文本作些處理。這些看法對我而言極具建設性。此處，就以 2001.11.06 口述文本為本，簡單寫成個人生命史，又因當時敘說是處於「教育工作者與準教育工作者的脈絡」，而回問部份也有工作選擇與工作史等相關問句，且因這個口述文本所形成的自我了解，也影響個人對「家」「學校」「教育工作」與「生命成長」等的思索和「教師我」形成密切相關，特備忘於此；又由成虹飛教授的提醒，我試著在深受學術規範的論文中對論文書寫過程「諸我」的關係作簡要的反思，這個部份置於末章。

立的，與父親則隨著年紀漸長而有好的發展，化解對父親的心結是重要的成長標的；我進幼稚園之前就可以看報，而且清楚的理解。相較於學校表現一直不錯的狀況下，老爸有一陣子失業和對家庭的不負責，成為心上的陰影。母親對小孩子期待很簡單，只要作個老實人就可以。她像一直等待的女人，等老公回家，等妹妹回家，等小兒子回家，而現在她是苦盡甘來。

小時候體弱多病，因醫生用藥的關係左眼得了白內障，開刀矯正後仍是弱視，個性強悍的我，很掛意因此無法當軍人而好像不是個男人這事，接受這樣的自己也是生命的和解；大概國中之前，一年要吃個兩百多天的藥、膝蓋有問題、皮膚不好、氣管不好等，這些都過去了，但是這段日子影響我很深。母親做工十分勞累，仍為我的病奔波，那些坐夜車北上看病的經驗印象很深刻。或許因此我個性很強，直到中學時才對家人比較溫柔。結開人生的結可能是人生任務，與父親的關係或許是如此；現在(2001)¹⁴和父親的結可說是解開了，宗教幫很大的忙，不過我後來是離棄了那些宗教，即便有宗教情懷甚至有某些神秘經驗。坦白講我蠻接近中國的知識份子，認為宗教是奠基生命厚度的方式，但是心中仍有著形上關懷。

小時候和父親發生衝突時，甚至對他說：以後不要想我會養你這樣的話，長大後發現他和優秀爺爺有著緊張關係—而我有部分爺爺的影子—爸一直在他的影子之下出不來，但他在藝術和體育有很高的天份，只是爺爺對他的期望是讀書，所以他就逃到台中寄身於二舅公家，舅公是台電中區總工程師，在這樣的環境裡，他似乎感到相形見絀，也許這就形成他四處交遊以求逃避的性格。不過他到四十歲左右回歸了，也當選里長，家裡慢慢的也像個樣子。對父親的不諒解，覺得老媽很苦命，自己的身子和相對而言不佳的經濟條件，有時候因此自卑；但自己又不服輸又聰明過頭。

老師是我成長過程中很重要的幫助，他們十分疼我，借我書，也給我不同的新體驗，例如借我相當高倍數的望遠鏡。基本上我記得每個老師的

¹⁴ 口述時 2001 年父親仍健在，論文寫作 2004 年，父親已往生。

名字，印象中的老師對我好，也對人好，都是很正面的形象。他們多是外省人，和實驗計畫的環境很像，因此某些政客族群議題的炒作，讓我不以為然。國中有位導師很重視班會，同學們也十分熱衷，公民教育非常落實，大家知道會議的價值，這和實驗計畫的生活會議等有所聯結，只是礙於班級人數，老師也恩威並濟，同時設有秘密警察，既使只有一年卻是使我印象深刻。以前體制內還是有老師，懂得這些事情的價值，也營造出那樣的空間。二三年級重新編班，導師剛畢業不久，他非常用心，很有熱情。他們在我扮演老師角色時成為楷模，這是我成為有效能的老師的條件；當然和家裡後來做生意也有關係。有一些職稱上不是老師自己卻覺得他是老師的人，像我的三叔叔，寫信鼓勵我也寄禮券讓老爸帶我到中央書局買書。

到現在我還非常以就讀台中一中為傲，並不因為它是明星學校，而是他的歷史。林獻堂、蔣渭水等先賢為保存漢文化辦了這學校，這和實驗計畫的感覺有點像。九二一地震後，回去看到那學校很感動，只要一中不倒，林獻堂永遠就有不倒的林家花園。讀台中一中時，心中已經有個芽冒出來，不過我相信每個學校都有每個學校這樣的故事，只是需要體認。我曾經眼睛閉起試著在學校走一遍，不過過程中一再跌倒，我不曉得多少人還能體認創校紀念碑上，吾台人初無中學，有則自本校始的心情。現在我也用這樣的心情來面對實驗計畫，教育是文化的土壤，文化的深層運動。

原本我想讀傳播，但因姑姑鑑於他藝專同學的處境，對選填志願作了干涉，父親也受了姑姑影響。但我在這個選擇中發現意義(原先也不討厭)，偏巧遇到了很多好老師。像是蠻照顧我的馮老師，選讀哲學受他影響，不過主要的關係還是在社大那學期幾個步行回家的晚上，那時候正準備考研究所；又如哲學系幾個堪為典範的老師，我也在其間得到肯定；不能忘的，可說是我靈魂或是精神的父親(詳後)。僚哥也很好玩。其實心中比較惦記的是秦公子，我覺得他很孤單，我跟他大學時代的學長是忘年之交，側面瞭解老師年輕時候的狀況；我希望自己的孩子能跟其他的心靈交

流而不再孤單，這是秦老師他讓我看見的。

鼓勵我寫詩的人算是我精神上的父親，我有個文案作品叫無言歌台灣，有次寫安平追想曲的曲思時，想到了安平這個地方，想到說奶奶、三叔叔、姑姑、媽媽、爸爸分別帶我到此，畢業旅行來過，下筆前幾個晚上，詩人問我說知不知道老的指揮會找年輕的樂手合作，他說因為生命的傳承。我覺得他也企圖帶我到他曾經到過的地方。就像安平，我的長輩帶我們到此，偏巧這之前學校大旅行，我也帶孩子們去安平古堡。種種事情結合起來：第一次以長輩身份帶小朋友到一個地方，詩人的話，之前的長輩帶我到此，這就是教師的感覺。心靈曾經到達什麼樣的地方，然後試著帶後繼者去，每個人雖要走一條屬於自己的路，就像中古聖杯傳說一樣，但我還是相信老師在心靈上有這樣的功能，光是想到這個就能感覺到時間或是生命的生生不息一方面覺得重，二方面覺得你自己不會死。詩人很鼓勵，也支持我的創作，我的筆名是他取的。母親給了情感上的，父親給了肉身與生心理的強壯，詩人在開啟藝文上道路。學生在很小的時候，曾經有人試著帶他到那樣一個地方，未來就比較不會陌生啦；但這個過程又必須要考慮到老師的角色會否剝奪他們試探的機會，

我覺得身邊常常有奇蹟，今天(2001.11.06)學生交了東西給我，他是所謂的學障生，幾乎沒辦法寫字，給我這一份東西我快要哭了，主持人雅卿說他一定非常愛我，題目叫做一個在角落中的人。又包括像小哲、小毅、亮亮他們幾個，還有我們那七仙女的情感出現糾葛，學期初就找她們開談心會解決某些結。當老師好像還蠻有點意思，回饋非常直接。但是我提醒自己，人不能活在被別人需要的狀況裡，如果失去這樣的自覺，就沒有辦法獨處。人獨一無二，某種程度上是被命定為孤單的。要體認，你影響別人你愛了別人，別人也愛你，但這樣的東西它會變化 它無常，不能執著；老師也是這樣，如果一個老師一直得滿足於他被需要的狀況，他不是手伸太長就是會有軟性的宰制。因為這個人他很愛我跟我沒辦法長大有時候會

是同一件事。我隨時警惕自己這件事情，要適時要退位他們的自己才會長出來，不管在理智上或情感上，要鼓勵學生叛逆，否則到後來他就會只會有我這一套。回到那個靈魂的老師，詩人。他的能量不是很強，你要嘛就是跟他接觸要嘛就沒有。他是他那個世代新詩寫得數一數二的人。

大學時代也曾有段情，她是非常耀眼的人，但一般人並不很知道她背後那些脆弱。後來我比較能體會表面炫目的人他背後的悲哀，再加上自己的那個結解得比較開，所以很能夠自我的坦露這樣子，可是一般人沒有辦法，這容易受傷，因為不安；即便某個程度上來講說，世界在我們身上所造成的傷口，是世界進入我們的一個方式。

我後來認識好多特別的人，像雅卿啊，像老杜。我喜歡閱讀人，包括我廣告公司後來做唱片的那個老闆，算我大哥這樣。面對這些人的過程，感覺到人世的美好。如果今天有個主題是談論教師這個東西，對我來講這樣的關係它的那個範圍是很大的，雖然我也很有技術性的東西，這個技術性的東西跟我的小聰明及成長過程裡比較黑暗的地方有關係。

那我也有過很可怕的念頭，例如說小的時候曾想過作大事，心中的偶像孫中山，另一個是釋迦牟尼，但我看到的是卻是他們的影響力，所以有時候會進入一種魔性，後來去哲學系念哲學我遇到一些人，他們對所謂不理性的想法不是很在意，可是對我來講那個東西很真實。世界有很多的東西是沒有辦法用理性來解釋，雖然理性的光照讓人非常珍惜，黑暗的東西或一種你沒有辦法去談的東西它真的發生作用。所以我教哲學教室，不太像哲學教室，比較像某種程度的會心團體啦，當然裡面會有某些概念或是說邏輯的推演、命題的瞭解。因為倪老師的關係我去毛毛蟲，但看不到哲學教學的「人」在什麼地方。瞭解生命的方式相當多種，體育的、音樂的。有很多面向可以去看、去接近人，不過太多方式被我們一般人忽略，我不敢保證說我自己是不是也能夠做得比較好，但至少我覺得自己還能夠試著，能提醒自己，想像未來再去體驗一些別的生活方式。

三、對自我文本的回觀

敘說體驗，在當下是一回事，但是回觀文本甚至進入討論，讓我有新的發現發現，只是這個過程需要時間距離，2001.11.10 我在日記寫下(訪談應是在 2001.11.06)

作完了生命口述傳記的訪談，和倪老師一同吃了飯。

平常我也常整理自己的情緒和過去，因此也無所謂驚奇的”發現”可言，但不可否認的是有整理與幫助的。(…)

我在 2002.02-06 月，進一步修習古典詮釋學後，我再回「教育學傳記研究」課堂中(2003.02-06)，我將時間標誌在 2003.05.06，那日討論年前訪談的文本¹⁵，有了至少兩個重要的概念抽象出來：

「我們那一群孩子們去安平古堡。這樣子 種種事情結合起來 那對我而言呢我。· 第一次以長輩身份帶小朋友到。那樣一個地方的時候 這整件事情就非常的有意義 那再加上包括家代和我之前的。長輩這樣子 那。· · · 你說這是不是就是某種程度上一種。教師或是一種老師的。一種感覺 你的心靈曾經到達什麼樣的/曾經到過什麼樣的地方 然後你。試著帶他們去 即便你可能。· 不見得能夠真的。帶他們到 因為畢竟每個人要走。· 一條屬於自己的路嘛 就像中古聖杯傳說一樣(笑) 任何依循著別人腳步的人他/們沒有辦法找到聖杯 因為你前面那個人一定先把聖杯拿走了 所以 每個人被命定。要去走他屬於他自己一條道路 一條他自己的道路 就是。走出來的而之前沒有人走過 可是即便如此 我還是相信老師在心靈上有

¹⁵ 見附錄，這份 2001 年 11 月 6 日採集的文本，先後由李姓、沈姓和蘇姓研究生轉錄，記號標記和「研究我」的定義大致相同。

這樣的功能就是帶著·孩子 其實跟某個長·就是我們把他厂又/把它再看進一步的·所有的長輩帶著·或是帶著朋友去·遊歷心靈曾經到過的或遊歷歷史曾經到過的地方那/那一種感覺 光是想到這個··能感覺到背後那個時間或是那個生命的生生不息 永不熄滅 永不停止 或是這樣一直下去 厂又 光看到這個··你一方面覺得重 二方面覺得· · · · 二方面你覺得/你突然覺得你自己不會死耶 有這種感覺耶 (易霖訪談文本, 0011106, 80-394)

現在看來, 此處與前面作為〈文本一〉例子的 447-466 行, 有個聲音是重複著的, 那就是「老師是什麼?」, 我因此關心的, 是關於「教育權威」的問題。教師既帶領孩子, 但又是孩子的限制; 文本裡相信教師作為長輩, 可以領孩子行路, 可是每個人有他被命定的, 自己的路。相關討論也是「教師我」在「哲學教室」必定放置的單元: 「透過individual¹⁶等字談字源學」、「權威」等的內容; 遠些的談, 是我以自己是個很有效能但是「能量強」(易霖文本: 461)的老師, 參照討論「能量不是很強的 他就是·你要嘛就是··跟他·有接觸要嘛就/就沒有(467-468)」需要接觸的「靈魂的老師/精神的父親(319,345)」, 而這已是研究末尾我藉馮朝霖先生教育人類學三大命題擴充的教師哲學的理論初胚。

另一個產出醞釀地時間久些, 晚些, 推斷其時應在父喪, 以及「教師我」Satir¹⁷研習後才得到完整開啓, 或許可標誌在 2003.05.06 這次討論課

¹⁶ 哲學教室第一班開始就有的內容, 由拉丁文Individuum: 未分者; 還用了Leibniz的不可分辨原則: 兩樣事物完全相同, 二者必同一; 反之為避免同一, 是以兩物必有不同。透過此, 為建立人皆「獨一無二」的信心, 人可「獨而不孤」, 甚至引發了人生如處一孤島的討論, 有趣的是, 「教師我」也給了「個人身如深井」表面孤立, 深處相連, 迴響卻比孤島少多了。見謝易霖(2001): 〈孤、獨及聯繫-個體與群眾, 孤島和井的隱喻〉, 《學生輔導》(台灣), 73 期, 30-39。

¹⁷ 對於這個研習, 我在本研究中並未著墨太多, 主要是除了這次經驗以及自參與的朋友那道聽塗說之外, 對於他的論述尚未有深入的了解。Satir帶來的, 毋寧是一種「道成肉身」的體驗, 彷彿進入肉身扮演的故事當中, 而一同研習的朋友帶來的故事和Satir的力道, 讓我由他人的角度更加確認了家庭在形構個人時的重要角色, 而這一塊若在學校教育工作者若能予以詳盡的考慮, 當可對生命有更進一步的體解。而同樣的, 這也幫助我們了解了自己「從何而來」, 在這點上, 又和敘述訪談的傳記潛能接上關係。

堂。2001.11.06 這份文本裡，「主體的敘說」的那個『我』由「從小到大」覓得敘說的出發點—「家庭」—透過對父、母的觀照，之後一路以教育歷程、教育機構：「學校」標誌時間，敘說自己的生命史。而「書本/知識」等東西，相對於感性充滿的家庭，在文本中是藉著對三叔、老師的敘說¹⁸等「流入家庭」的，讀書等知性活動是作為個人活動而出現，「家庭／父母」則是給予感性支持與鼓勵，但知性活動卻不由他們而來。若參照於生活中的「敘說的主體」，父母親在印象中不以知識追求為對子女的人生期許，這也反映在文本中對母親教育期許的想像：「老實人」(易霖文本：行 13)。或可參照另個紀錄，回觀如下：

(略)

我想，家裡鼓勵又有經濟支援，藝文的需求的確可以好好滿足；但是沒有某種對美好的延宕，似乎又少了些什麼？我還記得那場中山公園的展覽會後，爸媽高興宣佈，為我們分期付款的買了一套書，那種畫面現在想來，所有打開的書都能開啟理性之外，一種更為超越的感性；我也還能記得，大學參加吉他社，向學長借 COPY 的細節（不過還是忍痛買了張德國原版的吉它 CD，近五百）；每個星期四下午到家代聽音樂，不過只記得當時自己喜歡的，拉威爾，舒曼，回家還作筆記…。 (靈修院留言版 2003-07-20 00:13:58)

進一步的，是相對於學校老師的支持與幫助，「我」在學校教育之外有了另個極為不同的開展，而這和前面第一個概念抽象息息相關，姑且命名為靈性：

然後又．．又．這還得提到另一個人物這樣 那我待會再提 那．某一種程

¹⁸基本上這些老師都對/因為知道家裡狀況也不太好 那．特別照顧 那在尤其一些書籍上書本上 又 哇 給很大的那個．．幫助(146-147)

度來講是我靈/靈魂的父親 或是說我精神的父親 (吸氣) 就是說・這些老師・跟這些老師互動的過程裡面・就是說・也學到一些東西 我覺得好像一直 (+) 又是很受老師照顧 (+) (易霖文本：319-321)

再參照日誌中的話語，如此讀者你也加入我以下觀念發展的過程，得一提的是，這個 20030426 筆記開頭所言的「自己的文本」，便是 2001.11.06 的訪談文本：

…先前，父親遭難的事，就要進入法律程序，若說現在再看[自己的文本]¹⁹，其中心情恐怕真是冷暖自知。

(略…)

人如何能在安全而有歸屬的環境中成長？父母對我們的照護，給了極佳的示範和解答，正因此，我追求的，便是某些精神性，某種神性的追求，詩性、創造的追求。這是父母不能給的，他們給我的是：心、意志、力量。
(「生命口述傳記專題研究」學思筆記 ，030426)

而對於此段又有一個回觀：

走筆至此讓我補註，個人以為，這日的見解有某種開展，我在另本上課筆記也記下了。即，父母與教師，概念的來說(因父母也可能就是教師，而教師有些時候是處於父母的位階)，可隱然看見理性、感性、精神性的區分。理性的建制有如父性的規制，感性來自對母性的分享，而精神性在兩者交感的土壤方能著床。我以為，這是某種教育學的雛形，而我的發現來自這些敘說文本，和平日身為教師的生活觀察，與孩子的說話。(學思筆記：20030929)

¹⁹ []為研究我所加

這是為繳交作業，重讀 20030426 記錄而「重寫」的，寫在學思筆記中，卻也在日記中，在研究日誌裡。近半年過後，本研究的雛型漸趨成熟，許多想法原與生活交織，而正漸漸走入「研究」。

第二節 「研究我」看敘說

前面反覆提到敘述訪談時敘說者和聽者的關係。「聽者／訪談者」提問之後，敘說者會依情境、自我對問題的詮釋等、在談訪關係中回應問題，開展敘述，敘說者會合理化了他的故事，而為平衡敘述，敘說會出現如前述 Schütze (Marotzski, 1999, 倪鳴香譯, 2001) 所言的「濃縮化」、「細節化」且如前所言，為自圓其說而有的「整全化」，而透過轉錄，這些音聲會化作語字，沉凝於紙面。

體驗敘說訪談後，知道敘說在理論上處於詮釋學的脈絡，研究我於 2002 年 2 月到 6 月，再次進入詮釋學²⁰的世界。基於體驗，和於學校時與孩子的交往，在說者、聽者、寫作與讀者之間，我對「敘說」有了更深的理解，而這和「哲學課」討論與「寫作課」書寫有著密切關係，同時在「師一生」關係間有更多體會。

一、「望、看、觀」的詮釋一字源考究

當學期(91 下)課程，主要談的是 Schleiermacher (1768-1834)。對照佛家言：「開口便錯」，Schleiermacher (1768-1834) 最為所熟知的說法是：「哪裡有誤解，哪裡就有詮釋學」，誤解是自行發生的，因誤解之故，解釋事屬必要，此即著名的 1819 年演講所提「嚴格的詮釋學始於誤解處，因之

²⁰ 「研究我」該年度下學期(2002.02-06)修習了張鼎國老師「古典詮釋學」，大學時代我也曾修他的德國觀念論。

我們尋找精確的理解」²¹一般視他如此的陳述為普遍詮釋學發展奠定基礎(轉引自,洪漢鼎,2002:71)。儘管普遍詮釋學的觀念在他之前的前行者²²如阿斯特(Ast, 1776-1841)那已然出現,同時對詮釋學循環和理解作為創造過程的複製等詮釋學要素都已提及,但以系統性來說明則到Schleiermacher才得到完成。因此他被視為前詮釋學跨入現代詮釋學的轉捩點,Dilthey(1833-1911)甚至要稱譽他「詮釋學領域中的康德」²³。

「研究我」在課堂閱讀中發現一有趣的問題,並相詢於張鼎國先生,大意是,西方哲學概念常以「視覺」作比方,犖犖大者如柏拉圖的日光比喻,如國家篇第六卷,第七卷,更不消說自此以降諸多哲人;然而有趣的是,揆諸歷史,預言家、詩人(如荷馬)往往在神話中以視覺換得預知能力,更以動人的聲音作表現媒介,兩相對照,其間引人興趣的,不但是類如詮釋學興趣的比喻問題,還有,究竟有無「聽覺」比喻。張老師對此深感興趣,提及 Hans-Georg Gadamer 曾言,正確的閱讀是聽到心裡的聲音,是一種「合拍」,以及現今科學研究基本上建立於視覺云云,他甚至以為這個問題會是很好的論文題目。

這和敘說、教育有什麼關係?

先看布魯格所編的哲學辭典²⁴所提:Schleiermacher是把詮釋學擴展成「所寫與所講的字之一般性『理解方法的理論』」,即普遍詮釋學,據史萊馬赫說法,個別文句應由生命與意義的整體聯繫並透過兩種彼此互相補充的方式來彰顯,一種是設身處地的全面體會作者的意念;另一種對文法與

²¹洪漢鼎和Gayle L. Ormiston and Alan D. Schrift的翻譯於此不甚,前者有較的意涵,多了「誤解是自行發生的」意思,可參洪漢鼎主編(2001)。《理解與解釋》。北京:東方。頁 59;及Gayle L. Ormiston and Alan D. Schrift (ed.) 《The Hermeneutic Tradition: From Ast to Ricoeur》。State University of New York. Press, 頁 92。

²²當然這是個方便的說法,就詮釋學史而言,阿斯特以精神同一性觀念來解決時間距離的想法可能就超出了史萊馬赫本人的觀點;同時阿斯特也有意義的多樣性不在文本而在於解釋者這樣的意見,因而被某些學者視為某種康德的哥白尼革命。詳見洪漢鼎(2002)。《詮釋學史》。台北:桂冠,頁 65-66。

²³轉引自劉嘉誠(2002)。〈史萊馬赫「一般詮釋學」之探究〉,《哲學雜誌》第 38 期,130,台北:業強。

²⁴布魯格編著,項退結編譯(民 88)。《西洋哲學辭典》,頁 244, Hermeneutics 條。台北:華香園。

歷史內容加以比較。前者即是「divinatorische, divinatory」，項退結先生譯為「揣摩的」，亦即「預知的²⁵」：

對於整個事業來說，我們從一開始就需要使用兩種方法。即預期的（divinatorische）方法和比較的（komparative）方法，但是因為這兩種方法經常相互回指，所以必須是不分開的。

使用預期的方法，我們試圖直接的理解作者，以致我們使自身變成為另外一個人…²⁶。

考慮 Schleiermacher 強調直接把握作者個體性的立場兼及他的詮釋學循環的整體性原則，在中文的脈絡下或可稱為「神預的」，而前面章節提及的詩人暨比較文學學者葉維廉(1988)於《歷史·傳釋與美學》譯為「秘響旁通」，當時課堂裡有很好的討論，這和「研究我」對聽覺比喻的問題做聯結；而後者關於文法與歷史比較的部份，即是所謂「比較的」

（komparative, comparative），這裡所指的意義接近：透過個人的推論演繹能力，因而得出作者的特性，而這可以文本分析研究執行時的原則。此即：

…使用比較的方法，我們試圖理解作品為一普遍類型，換句話說。通過與其它類型作品的比較而發現該作品的特性²⁷

透過類如字源學(Etymology)、文字學的閱讀，「研究我」聯結了以上，詮釋學、敘說研究與教育的關係。先看幾個字²⁸。



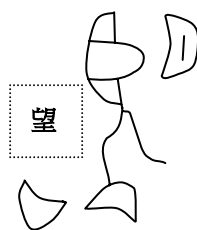
²⁵ 布魯格此處所言，應為史萊馬赫 1819 年的詮釋學演講綱要第二部分，第 6 條，Gayle L. Ormiston and Alan D. Schrift(1990)。P.96。洪漢鼎(2001：68)，譯為「預知的」。

²⁶ Ormiston & Schrift(1990：96)

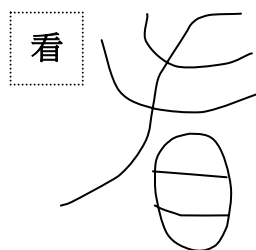
²⁷ ibid

²⁸ 關於這幾個字的說明，除見許慎《說文解字》。更重要的是以瑞典漢學家高本漢(1997)：《漢文典》。上海：上海辭書出版社為本，因許慎其時並未有甲骨文的了解，對字的了解依靠的是更多

右列這個字刻在三千多年前的龜甲上，現在稱它為「望²⁹」，這個字明顯可看出有個「人」，且是刻意強調了「目」的人。字中「人」的頭上，仍可由字型辨識出就是現今的「臣」字，指的是仔細、小心的端詳，張望。左邊看來似是小丘的符號常訓為「高處」。這個字的變化，到後來呈現如下圖，出現了對象，而這個對象就是「月」。



「望」是個動作，現行辭彙或許是「張看」。但它又不僅是「看」可說明的，其間有些細微分別。我們說「希『望』」、「『望』春風」等，意指某種尋找的動作的持續，請想像遠古人類對天體的仰望，對遠方的展望。因為太陽是不能直視的，是以藉由高掛於夜的月亮作為「望」的「對象」。且看下面這字：「看」。



「看」字是後起的字，還沒找到甲骨文，在小篆裡出現，「从目从手」，一隻手遮擋住可能的障礙，認真凝視，所見似乎更有內容。還有以下一字，有時我們在它旁邊加個「見」字，它就是「觀」。

的猜測，瑞典漢學家高本漢(1889-1978)，是國際著名的漢學家，語言學家，《漢文典》是古漢語工具書，除了他走訪中國大江南北的語言採集而得出音韻成就，他嚴格只取漢代之前典籍的詞義訓詁，並以文字學角度由結構和字義詮釋，使漢字的本義、引申義、假借義明確。

此外另以林尹(1971)：《文字學概說》。台北：正中，並借用唐諾的理解，可(2001)：《文字的故事》。台北：聯經。

²⁹ 漢文典「望」條：此字由一站立人形和一眼睛構成。



「觀」這個字，形狀像一隻梟。它張大眼睛，仿佛有所察覺。「觀」字經過日後長久的時光旅行，沉澱了不少人文意涵，它可以是「景象」、「看法」和「欣賞」，甚至大陸版《辭源》條裡出現的第七項：

智的別名。

中古時佛教東傳至中國，這樣的意涵在我們的文化裡更為彰顯。簡單整理可得：「望」³⁰包含了一連串的動作與最終的靜止，表現了張看的動作，時間因不特定的指涉而空白；「望」也是未完成的動作，而「望」的對象可能不會出現或還沒有出現；「看」在某種程度可說就是「望」的完成—有了對象的出現，避免干擾的凝視—也就是「望」出現了內容；「觀」是：一種景象，一種感受，一種看法，並且是智的。透過這些，「研究我」回到詮釋學。

「理解的精確性的第一部分是精確的分析什麼可以被理解，要鑑定任務，其它是分析和選擇正確的輔助工具。(Ormiston & Schrift, 1990:81)」同時他也是無限的歷程，Schleiermacher 在詮釋學講演裡說，「每一方面自為存在。因為有限的規定的構造是來自於無限的未規定性。語言是無限的東西…這也適合心理學方面…。(Ormiston & Schrift, 1990:87)」

望，可視為詮釋學不斷理解的活動。這可分兩個意義，一是我們的觀點乃處於整個歷史視域，依 Schleiermacher，詮釋學總是在誤解之處產生

³⁰ 參唐諾(2001)：《文字的故事》。台北：聯經。頁，9-10。

理解的需求，並在誤解時發生；二是「理解存在有兩種矛盾的指導原則：除非遇到矛盾或無意義，否則任何事物都是自明的；認為任何被解釋的事物都是同樣重要的。按照整個原則，理解是一種無限的過程（Ormiston & Schrift, 1990:58）」其實這不斷的活動，因為動態的緣故，時間無限或靜止，簡直可看作同一件事。這一切直到理解「對象」出現為止。

當理解過程出現被某種被欺騙、矛盾等狀況，以致不能把捉整個意義的同時，不啻是在整個歷史境域出現了陌生對象，；為了將對象置諸於完全理解的範圍，我們必須凝神來「看」。這就是重構對世界的觀看的過程。

以「觀」作比方。將「誤解／不了解」整合進理解的視域中，在不斷的「對象」出現的同時，我們將這些「誤解／不了解」整合進一個新的理解，而這個新的理解又使我們重新定義或說認識出新的「對象」，這個動作是不斷持續的辯證。這個情況類似於：

所以語法和詮釋學是有共同關聯的，辯證法是知識統一的科學——而且每一話語只能通過它所屬的歷史的整體生命的認識，或者通過與它相關的歷史的認識而被理解…。(Ormiston & Schrift, 1990:56)

在 Schleiermacher 那裡，作者任一思想關係到這樣主動的、有機的發展著的主體，這表現出了個體與整體的關係。因此完全的知識總是包含了這樣的循環：即對於部份，僅在整體的狀況上才能被了解，而對部份的理解才能幫助整體的理解。部份與整體的概念又是相對的，不是絕對的。進言之，所謂的神預之知，或許也已在這樣一個部份與整體的循環中被說明。因為我們所理解的，早存在於原先依存於整體的部分當中；當我們「望」著的地平線出現了陌生的「不了解／誤解」時，這個對象使得我們對所處的世界產生陌生感，我們或者整體比較這對象與過往、與其它事物的不同來整合它，此即凝神的「看」，進而因發現、理解而得到「觀」；但作為整

體的一部份的我們，其實就理解而言不是別的，正是我們的世界本身！

…通過聯結客觀元素和主觀元素，我們使自己置身於作者之內。

(Ormiston & Schrift, 1990:56)

也有可能，作者就在「我們」之內。以上類比的說法，「研究我」覺得自己似乎把握，卻還不能說得清楚，「研究我」願再提供另個說法使意義飽足，這想法也許在理路上失之簡略，卻也成爲「教師我」的行動指導信念，讓我請出Schleiermacher爲我開脫：「…存在有一種讀者所特有的理解，而這種理解即使作者也能作爲一種特殊的外加的意義加以重視。³¹」

二、兩組比喻—聽覺／視覺—時間／空間—敘說／文本

相對於「視覺」，《老子》〈第四十一章〉：「大音希聲」，對這句話我們常是這樣想的：最完美的音樂是聽不見的，並且引申爲：人爲創作的音樂破壞了自然的音樂。在這裡，「研究我」往另一個方面引申，正是因爲完美的聲音聽不見，我們更要聽。下面這個字是唐諾(2001:9)這個甲骨文當作是「聽覺敏銳，可以而且願意聆聽從囂鬧」到幽微各種聲音的人」，它的字型是這一個「大耳朵」的人，與一個「口」，這就是個字就是「聖」；而「聽」這個字以下附的是周的銘文，據高本漢(1997:373)，此字从「耳」人「德」(去左邊彳，才能，能力之意)「壬」聲，關於「聽」字，我們見到的唯一古文字就是「聖」字加上一些意義不明的筆劃。在這裡，「研究我」大膽的就先民種種祭、祀儀典，與聽覺聯想。連結之前提到的在神話傳說和古早的史詩裡，許多詩人、先知敏於聽。

³¹ Ormiston & Schrift(1990:60)，以下中譯酌參洪漢鼎主編(2001)。理解與解釋，北京：東方。



聽覺，可說是歸屬於時間的。汪文聖(1999)³²討論現象學裡的時間，曾對Husserl時間與歷史的現象學作了簡要的歸結，令人印象深刻的，莫過於他透過「聲音」—若我們進一步翻查，Husserl由他的啓蒙老師Franz Brentano(1838-1917)那兒，透過樂曲³³—來說明「對時間的覺知」：

胡塞爾的時間理論向來被現象學者評斷為基於兩個前提：一是以「覺知」(Wahrnehmung ; perception)為模式，一是以人的理性為信念。因為前者，所以在時間分析之初，胡塞爾即將客觀時間還原到內在時間之活動稱為對時間的覺知，他並且以時間對象—聲音—作為覺知的對象；因而，就像在一般的覺知活動中對象之中心為清晰但周邊呈「漸次模糊」(Abschattung)一樣，胡塞爾視內在時間元素為「原始印象」(Urimpression)、「回向」(Retention)與「前向」(Protention)，而回向是原始印象向後流逝時從清晰到漸次模糊的陳跡，前向是從原始印象向前展望時從清晰到漸次模糊的預期…

透過上述的體驗與探究，「研究我」進入本研究的第二序探究。透過「聽／聖」與「望／看／觀」兩組字，我們得到關於聽覺與視覺負載著文化的理解，由此參照敘述訪談與文本分析的體驗，與特意關照的師生關

³² 參見汪文聖(1999)：〈創傷的記憶或遺忘？——一個時間現象學的探討〉，發表於「哲學·社會·文化—第三屆人文社會科學哲學基礎研討會」，民 88 年元月 6 日於政治大學。

³³ 可參Husserl，楊富斌譯(2000)：《內在時間意識現象學》。北京：華夏出版社。

係，「研究我」有了新的體認。音樂音聲的流動許是時間流動可把捉的表徵，而建築、文字等可見條理結構，呈現的空間感。謝林(Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, 1775-1854)³⁴曾謂：「建築是凝固的音樂」，將「時間」與「空間」的藝術表達作了很好的聯結；唐代陳子昂〈登幽州臺歌〉「念天地之悠悠，獨愴然而涕下」，表現的是由「天地」空間之廣大進入「悠悠」時間之無限的美感經驗。

這在訪談中，也是如此的。敘說者與聽者建立起敘說與聆聽的關係，已然經驗著一種時間藝術，敘說者透過語言和種種聲音鋪排意義，聆聽者專注於每個當下(回問的需求)；置身不被打斷，不被評價的「說／聽」關係中，敘說者以其經驗材料、與所想像的種種，在當下開展透過聆聽者的支持生成一個世界，建構了生命史；而轉錄成文本，靜定於紙面的文字，呈現的是意義建築，或者說是構造圖，有別於「說／聽」的「此時此刻」，「寫／看」之間可投入時間供長遠的探究，原本轉瞬即逝的時間創作與藝術，轉化成文字保留於文本，「時間性」轉而為「空間性」，留下意義建築—文本—供我們探索，「觀看」文本「如何」建構，從而得理解個體意義如何發生，社會如何發展的參照。

「研究我」透過自我體驗得到理解以下理解，研究者作為傾聽者，「說／聽」關係中參與時間藝術；研究者作為觀看者，「寫／看」關係中參與空間藝術，而這些無非是意義建構、生成的一種可被把捉的方式，這成為「教師我」教育踐行的參照點，以之為資藉發展策略，想像「教育」或許可能是怎麼一回事。

第三節 「教師我」看敘說

前面提到，人說話時為讓聽者了解，在不被打斷的情況之下，敘說會

³⁴ 引自李清志·高晟(2004)：《巴哈蓋房子》。台北：田園城市，頁19。書前王維潔序亦提及，而這句話也有以為是歌德(Johann Wolfgang von Goethe, 1749-1832)那兒來的，茲記之，聊備一說。

盡量開展以完整化；而此處回觀敘說者，似乎可這樣看：在「敘說／傾聽」的關係中，敘說者本身亦是聽者，他也透過自己的話語聽見自己³⁵；由「研究我」的經驗可證實，透過對言說「時間性」轉而為文本「空間性」的歷程，有助取得觀看自己的距離和機會，從而得到對自己的參照和理解，凡此種種，都指向更多更豐富的理解或—自我了解—此即「教育」意涵。或者看看Vygotsky的觀點：

思維到詞句的關係不是一件事情而是一個過程，是從思維到詞句到思維的連續往復運動。在那個過程中，思維與言語的關係經歷了變化，這些變化本身在功能意義上可以被視作一種發展。思維不僅僅用言語來表達；思想是通過言語才開始產生並存在的。每種思維都傾向於將某事與其他聯結起，並在事物之間建立起一種關係。每種思維都在運動、長成和發展，實現一種功能，解決一個問題。這種思維流(flow of thought)通過一系列階段作為一種內在運動而發生。(Vygotsky, 李維譯:1998)

基本上，「研究我」已可肯認敘說研究有著教育功能，「教育我」也由此得到關乎教育的想法。連結 2001 年暑假，讀了 Bruner(宋文里譯，2001)的《教育的文化》，印象最深的是關於「外化」(externalization)，外化簡言之可用前述精神的客觀化、具體化來了解，參酌前說，「敘說」或「文本」可謂 Vygotsky 前述思維流的內在運動於「時間」向度與「空間」向度的外化，是思維或說精神的構造物，但進一步審察，外化的作用不只於此。

一、心靈展演：「外化」

³⁵ 如前所述，不只是我，本文的四個本文，敘說者在說的過程中也想了，聽見了自己，如是感受，明顯如釣手「其實/像那個～也么～問的一些問題/做 以前到現在回顧 其實也不錯 對呀 就是可能/可能經過問我說 聽英文 好Y/有什麼/有什麼感覺還是怎樣 (<)Y以前我原本也沒有想過啦 Y可能 就是有一些問題 問了之後我才去想 Y (276-278)」

「外化」，是法國文化心理學家 Ignace Meyerson 首倡的觀念，扼要來說，他的意思是：「所有的集體活動之主要功能，就在於生產『作品』(oeuvres)——而他說的作品，乃是能夠自成一物的存在者。」(Bruner, 2001:51)廣義而言，文化裡的各類藝術、各種科學，甚至各種典章制度等，小的如某些團體共同參與的作品生產，而在參與的過程中得到的認同感、連貫感，這些東西（或是活動）具有在地性，而透過作品的生產，生成了一個社群。

作品生產和正在進展中的工作可以創造**分享的**和**可商量的**群體思維方式。(Bruner, 2001:52)

而不只如此，心靈工作的外化——亦即我和同事間討論時，我也愛用套用來自德國觀念論或狄爾泰(Dilthey)以降等思想傳統的另個詞彙：「精神的客觀化」——還可讓心靈活動被清楚的覺知，可被我們把捉，例如時間表的使用可以掌握時間進度，這些原本是看不見的，「教師我」因任教國語文的關係，長期以來亦有紀錄的習慣，深知心思透過書寫，有助於人的自我覺察和管理。所以我當我看到下面這段，抄起筆來就劃線：

外化的作用為心靈所作的努力產製出一種**紀錄**，也就是一種「外在於吾人」，而非模糊地「內在於記憶」之物。就好像是生產出一份初稿、一份草圖或是一個實物模型。「它」以它本身的存在形式取得了我們的注意，並且像是：它還需要增刪些段落，哪裡還該減少些正前方的觀點，或是還應加上一段較好的「前言」等等。「它」使得我們在某程度上減輕了些負擔，使我們不必一直背負著「思考我們的思考」這樣困難的工作，但它其實也是同時在完成這同樣的結果。(Bruner, 2001:52)

簡言之，外化除了有合作、分工的共同創作的意義外，還有「使可看

見」這樣的簡單卻足為教育原理的意涵，回想之前「研究我」談到「敘說」、「文本」俱有客觀化用處，而由「說」到「寫」，可視為「聽」到「看」，由「時間」到「空間」的外化過程(嚴格說來，「說」也是外化)，就這樣，「研究我」和「教師我」各自的興趣在此結合了。

而那時，「教師我」正是專職第一學期，接下實驗計畫「北市自主學習實驗通訊」(以下簡稱「通訊」)的工作，有了上述的理解，自然的，讓它不只具有行政佈達的功能，它應該是成為前述「外化」工作任務；而為了「通訊」的出現，亦有「通訊小組」的設立，「教師我」心中的想像是，可使之成為學生共同工作的任務，像中學時代的「青刊人」形成「初級團體」³⁶ (primary group)，個人透過分享共同理念在其中各有成長，這時作一個學校內部的機構，「通訊」可以成為一個「外化」的表演場，能整合相關課堂的「學生發表」，(研究特別是釣手的文本呈現了「通訊」的影響)，因之轉動學校³⁷。這便是後來「教師我」自生活所體會的另一層外化的意義，所有的書都活了，這如Bruner藉由他的故事所說(2001:53)

我們帶在身上的一些思維習慣和品味，乃是由某些早已記不得的老師們在教室裡促成的。我記得有一位老師，她幫助我們班津津有味地嘗試為一些歷史事件作出「比較不那麼顯而易見」的詮釋。我們因此而能在提出我們的「狂想」時，不覺得那麼尷尬。她幫我們發明一種傳統。

他意味深長的說，現代社會的流動性是「共同分享的工作來創制和保存文化」這樣想法的天敵，但這真是值得好好一想的事。事實上，那時的我還不太能想像，創作與詩成了學校的重要活動，畢竟一門課堂養成的文

³⁶ Charles Horton Cooley (1864-1929)算是老牌社會學家，「初級團體」(primary group)是他幾個重要且仍廣為使用的概念，幾乎任一本社會學或社會心理學的教科書都會提及，他將初級團體定義為個人的、面對面的連結與合作的團體，像是家庭，或是一群密友，線上可參見：http://spartan.ac.brocku.ca/~lward/cooley/Cooley_1909/Cooley_1909_toc.html

³⁷ 由教師我個人非正式的了解，「通訊」是大部分孩子期待的刊物，特別是有作品刊登其上時。而我上述的想法，至少在形構團體這個層面

化會由孩子帶出，散佈在整個學校文化當中—在每年冬至我們誦詩、畢業典禮也有朗誦祝福的儀式。

而負責「通訊」的通訊小組，約莫到 2003 上半年(91 年下學期)才算上軌道，「教師我」發現孩子在教室後張貼「通訊行事曆」、徵稿通告和類似給社員的標語等，透過「外化」發現團體的形成，如此「教師我」的責任便在於，這個團體如何是向整個學校開放的³⁸，以下文字寄給小組成員，也留在「靈修院」留言版。

[致通訊小組]

嗨：

(略)

不過這不是重點（但的確關乎重要部位），我想講的，是這學期通訊的事。我真真的覺得，目前的通訊小組，是全實驗計畫最好的社團（自吹自擂，他人勿怪）。我曾在你們這個年紀和一群朋友，因為類似通訊小組的社團，成了莫逆之交，直到現在仍是學問與事業相互扶持的好友。在相對於現在教育而較為高壓的過去，我們本是人稱「青刊渣」，打混的一群，卻自組讀書會，自找老師，自辦活動，玩了不少學了不少，教人刮目相看，雖說沒有家族，卻是「門派」（我是其中最老的，哈）。

也許，所謂通訊這件事，其實是聯繫大家感情的某個任務罷了，但它會提昇情感的「質地」。人總因某些共通的關係，而非僅只情緒的聯結，認識真正的朋友，情緒畢竟是流動的，難以依靠的；但是共通的話題和因某件事共同努力而得取的經驗，會成為朋友間緊緊相連的關係史，它是共同的創造。這些使得日子不同。

有感而發。

鳥人建議徵生活小品，他說這次的題目很有意思，也許可以參考看看。

³⁸ 這是另話，暫且不表。

易霖

只需倒躺著寫詩的只倒老詩

(靈修院留言：2003-05-23)

Bruner(2001:54)在「外化」這個議題上看得很遠，他提及Michael Cloe發現「電腦聯網」可產生很有趣的副產品，讓分散在各地的孩子發現更廣遠、更長久的世界；學生嬰寧(筆名)所謂的「會心/分享的地方」—明日報「靈修院」³⁹—也是這樣來的，網路的使用的確使得外化機構不只是依著學校實體，甚至打破了我們的時間表，在學校和家庭間有了另個交接的空間，社群的可能。他這麼說：

外化對於認知活動的援助乃是使之免於隱含，使之更為公開、更可協議、以及更具團結的性質。而此同時，它又使得後繼的反思和後設認知更可企及。也許外化的歷史上最鉅大的一塊里程碑就是文字識能，它把思想和記憶轉到泥版或草紙上，讓他離開人身變成「外在於那裡」。電腦和電子郵件⁴⁰也許代表向前的另一大步。(Bruner, 2001:54)

二、回觀課堂文本：哲學閱讀 20011205

「說」與「寫」即我們為精神活動具體化、客觀化的方式，前者隨時間移易，有即興的性質，後者使時間靜定成空間(如語言、思維轉成文字)。

³⁹ 明日報新聞台「靈修院」<http://mypaper.pchome.com.tw/news/schelling>的開台時間是2001-08-20，直接促成「教師我」開台的，乃是甄試時的評審委員詢問，如何利用網路增進教學的結果，而因我也寫詩的關係(筆名：一靈)，是以以之為平台，放置大家的作品，這樣想的依據，也可說是由Bruner這裡來。事實上，九十三學年度下學期，「哲學閱讀：三國演義」也依樣開設了「三國搶鮮報」<http://mypaper.pchome.com.tw/news/3king3/>，成效也好，有助形成課堂文化。

⁴⁰ 而我於2004.06.和幾位將進入自主學程(實驗計畫第三學程，學生在成人幫助下訂定學習計畫並實踐之)的孩子，打算利用更方便的媒介—「部落格(Blog)」—以為外化、共作的工具，因為它更像日誌，也能放多張圖片，除了文字還有圖面。

往往我們「聽」到生活中的幽微訊息，似乎有某人對我們說話，但這是極需專注力的事且需和時間賽跑；而「觀看」也極需專注力，理性如同剖析的刀處理現象、事件，並得先放下判斷。但語言化作文字到底擺脫了時間追趕，因之能有反覆，投入並累積心力，解讀訊息。

將語音轉錄成文本是件費工夫的事，但「教師我」現在相信若對教師對課堂下過這樣的工夫，將獲益菲淺。在 2001 年 12 月 23 日，我在成效不彰⁴¹研究日誌裡記錄以下的話語，而值得注意的，是對前述（20011205）「哲學閱讀」上課逐字稿的「觀看」就在這學期末，教師我發現課堂討論狀況有進一步開展的空間：

TM⁴²：敘事(narrative)

作為研究旨趣和閱讀與說聽故事的喜好，對所謂的敘事智慧，我應有更細緻的了解。

先參看（20011205）「哲學閱讀」上課逐字稿片段：

行號	轉錄內容
1-137	(前略)
138-139	小哲：想想看(易霖：嗯) 呃 就是 講到人的 人 人會去分割世界 然後在世界當中尋找自己的定位
140	易霖：嗯這以前我們講過的希望大家可以回想一下
141-142	小哲：那所以也就講到說 兩個相同的東西不會是一個 所以說

⁴¹ 也是約莫 2001.06，購進Altrichter ,Herbert., Posch ,Peter. & Somekh ,Bridget夏林清譯(2000)：《行動研究方法導論-教師動手作研究》。台北：遠流。想學裡面的方法紮實作筆記，雖說到 2004 年初這記得，但是記得有一搭沒一搭的。

⁴² theory memo的代碼

	人要不成為 就是人的獨一無二是來自於(?)每個人都 有他自己的特點
143	易霖(對小樺):這好像是現在哲學教室正在談的 對吧 然後
144-146	小哲:然後 那問題是人有都有自己的位置的一回事能不能看到 自己是另外一回事 所以假設一個人完全沒有察覺自己的 任何特點的話而實際上他所表現出來的(??)他是在一 個一個一個群體(?)裡面或是說(?)
147-149	易霖:所以所以我這裡講一個我自己的生活經驗好不好也許可 以讓大家有沒有發現我們上禮拜三 出去某些事情出去 (風鈴:好棒) 出去 真棒 那為什麼會那樣子呢
150	風鈴:我覺得這是因為可以自己自由發揮的關係吧 跟自己最貼 切
151-152	易霖:好 自由 跟自己最貼切 自由發揮不是沒有限制的 所以 你會說跟自己最貼切 你講到什麼
153	風鈴:不知道吧 反正就是自己最有感覺的事
154	易霖:你感覺到什麼
155	風鈴:像看這種詩 就不一定看得懂
156-158	易霖:那沒關係啊本來學習就是為了這樣子啊(風鈴:對呀 是 沒關係呀) 可是如果說如果說我們就是講說你能夠看 到某些東西 或是說讓你有一些領悟的感覺你你也會知 道自己他是跟自己最貼切的事情嗎
159	風鈴:那當然啊
160	易霖:那為什麼會是跟自己最貼切的事情會引發這些事情
161	風鈴:因為 印象最深刻
162	易霖:印象深刻是一種那還有呢
163	小慈:最有感覺

164	易霖：最有感覺 好像又回到一個圓圈裡面
165	小慈：漩渦
166	易霖：我自己有一個固定的答案 但是我 不太希望能夠 再來 看還有沒有
167	小雲：影響
168	易霖： <u>什麼</u> (大聲)
169-170	小雲：沒有沒有沒我是接你的話而已 沒事 誘導性發言啦 沒事 (其他學生大笑))
171	易霖：什麼 從什麼時候開始大家都知道我在誘導 (易霖笑聲) <u>都是你你</u> (笑聲)
172	小哲：易霖 我覺得可能比較真實或是比較有意義的吧
173-175	易霖：好很好 也許 因為我們 對 對我們而言其他人的存在或 其他人的那些故事有時候會有 (小哲：疏離感)有一種疏 離對如果說我們沒有辦法跳到他的那個靈魂裡面去的話
176	小雲：嗯對啊
177-181	易霖：是不是 那但是是不是 有時候這樣的一個環境他有一個 特色的或在一個特殊的地方是(…)我們希望大家看到各 自的故事啊 因為並不是並不是 你在生活中有許多時候 你要講給自己的事有人聽或是你願意聽到 那有時候小弟 扮演一個 <u>擠壓</u> (作怪聲)的角色(學生眾笑聲)這樣子 但 是像上個禮拜那樣的一個狀況 到後來像我都幾乎沒有聲 音了嘛
182	學生眾：嗯～
183-195	易霖：那是一個 但是 這個是這是怎麼講 也許 我覺得很多事 情可以再去想像一下的也許跟環境的關係或是跟我們隱 隱約約又知道說我們有某些團體的感覺 然後這個團體的

	<p>感覺小小的地方是不一樣的 或說在那樣的一個環境場合裡自然而然的講到一些事情 又或者是因為某人的眼淚 一開始大家就將一些偽裝都去除了 比較敢說一些比較深處的話這樣子 <u>好</u> 那 我 因為我剛剛講一些事情我再回答也許讓大家再去思考一下 如果說我對一個午後的太陽的黃金的感覺並不是因為我看見而是因為我感覺得到像你講的 我說我感覺到金黃我看到金黃 不太一樣 這可以去作一個思考 這是一個 第二個 這是波赫士說的 他說幾乎那些詩人或是那些很真誠流露的 他某種程度上都有一種<u>盲</u> 彌爾頓 他是一個瞎了眼的人 他寫了詩和文章 然後傳說中的荷馬史詩作者也是盲人 古希臘的許多作者都是盲人 但是 在黑暗裡面有時候他反而更能夠開放或是傾聽世界 也許我們看的太多而聽的太少 也許我們去 也許我們 因為看的東西有時候比較浮面的 或者就像 剛剛不知道 怎麼冒出來的也許我們都沒有正式看見</p>
196-229	(下略)

表三之 1：2001.12.25 哲學閱讀課堂逐字稿片段

這堂課除了原本選課的孩子，還請了政治大學研究所的黃姓研究生作課堂觀察，事後(2001.12.23)她在電子郵件裡給了很正面的回應感到課堂十分鼓舞，而孩子平日也很喜歡這個課堂，…。然而，當「研究我」細觀

⁴³2001.12.05 這份逐字稿時，赫然發現了幾件事：

在以上的片段，由「說話的內容」可以看出小哲和風鈴是屬於兩種不同類型的孩子，簡單區分為「概念的」和「經驗的」兩種類型，前者在(138-146

⁴³ 且於 2002.02.02(六)在毛毛蟲兒童哲學工坊提出討論。

行)的討論裡，以較抽象的語言進行討論，即使在之後「教師我」企圖切入生活經驗，他的回應(172行)卻仍是接不上的；「經驗的」孩子需要符應生活的感覺—之後我較明白以「說故事」的方式能給予更多養份。

相同文本其它片段裡(見附錄)，「研究我」看到「教師我」較常呼應與應對了「概念的」提問，但是頗易離題、失焦，且「教師我」容易先下判斷再說話⁴⁴；而「經驗的」孩子「教師我」沒能照顧到(即使他也因課堂的氣氛⁴⁵得到安置，但是只是局外人)，而「概念的」孩子實在說也沒得到照料，因為他的說話和其它人也沒有連結。在這樣微觀的觀照下，我思考著如何讓課堂有所不同，保留空間給不同的人進來？甚且，在客觀第三者與孩子們皆肯認的課堂氣氛中，除了對課堂的信賴，如何讓課堂更有滋養？那時雖尚能明確的有意思的把握「敘說」，但是在毛毛蟲的工坊而後，我特意的注意了「經驗的」孩子和說故事。

文中談到 2001.11.28，是「哲學閱讀」課的傳統，就是每學期上課在期中之後會選個時間到校外進行茶飲，我翻查到那日的日記(也是外化呀)：

和哲閱孩子到大亨小饌，算是某種談心會，小雲、小樺、量、小哲、毛利、鵬仁、風鈴和晚到的天橋。

就如同天橋後來說的，他聽後半段到談話，有了少林足球裡“全都返使來”的感覺，上學期哲閱課的感覺又回來了。

那感覺好像眾星推上軌道再也不用費心，團體的動力一旦啟動，人人打開心門，眾人之間彷彿若有神。(日記 2001.11.28)

許多人就昨天的談話給了我回饋，其中毛利的教人感動莫名，因為昨天我也談了一個房間的故事，說，總在某些時候我們感到有處一個房間之

⁴⁴ 此處得先將對課堂的判斷「放入括弧」，先找出現象再加以處理。

⁴⁵ 但也得注意，「氣氛」對「教師我」而言只是個基本條件，在 2002.11.22 的焦點團體中，無怪乎許多孩子對哲學課的第一印象就是「分享」，大出「教師我」意料，而「分享」不是不好，卻和這門課原本設定的「理智」成份有相當大的差別，相關反思參見本研究第一章第一節第三。

外，只聽見裡面有人笑，有人哭，只聽見裡面有人聲，卻不得其門而入，或望門興嘆，毛利說，有時候，她就有這種感覺，我注意到了，其實我注意到了。(略)(日記 2001.11.29)

事後，幾個孩子說我那天「成爲一個耳朵」，這個事件給了我不少啓示，之後「教師我」的許多變化和想法，雖不見得源自於此，但多少能由這個故事得到說明，例如面對不是「概念的」孩子，除了強調聽的角色—特別是哲學討論課這種期待孩子「說」的課—上課時多些活動，應用故事，也可由孩子敘說，讓更多的孩子進來。這甚至成爲輔導工具。

三、一個離題的故事與回聲

讓我先岔個題。2003年3月起，校內較爲文化不利的恩仔⁴⁶進行我日記上稱之爲「敘說會面」的東西，這孩子後來在外讀高職，狀況不錯，今年學校畢業典禮(2004.05)還和我說了話，問他還寫不寫日記，他說是。「我」的日記的紀錄可窺見「教師我」的成長和他的變化：

四月4日和恩仔進行數週(約三個禮拜)的會面，聽他敘說，我只聽，最後回問…，終於在四月4日，聽見學校和自己的事，之前第一句者是講：放學後…。

(空一行)

又想，我拎恩仔來談的過程中，迫使他爲我報告，思索其每日作爲，這個過程近乎自我檢視，一種迴像，在這過程中，生命的時間意識有所奠基，漸漸地基礎起來，如同伊索寓言的裡在牛奶內不斷踩動的青蛙，踏出生命可供撐持的奶酪。(日記 2003.04.08)

⁴⁶ 一位很小就缺乏雙親照料的孩子，對未來似乎是沒有想像的，在92學年下學期，我規定他每天和我見面，我聽他說一節課的話。

這學期，這門課，對我而言，在我教師生命中發生了兩場轉化。

釣手克服國文恐懼，是一件；但他因為有家庭撐持，一個強大溫暖的母親，是以一位教師用「到」對的方法，提昇的結果可以想像。

但是這星期一，五月26日，在與恩仔每日例行的談話(其實是他說給我聽…)，他「漫不經心」的說，他這個週末買了日記本，開始記…。(2003行事曆；「生命口述傳記專題研究」學思筆記 20030527)

和他的導師交接時或教師會議裡會孩子的時候，「教師我」得承認，我自己也很難相信，僅僅只是「聽」就有這樣的效果。但轉念一想，在我們大部分生活裡，被打岔而忘詞的經驗應是很多的，或許工商業生活的步調使我們如此(但這是好的嗎?)，但是對成長中的孩子而言，透過語言進行意義建構，足以讓他們得到生活的參照，畢竟某個意義世界將透過敘說如是生成，如前言 Vygotsky 的意見，在語言中也思維著，那麼回憶一日所為意謂著對自我的開掘，而這個案例可說是由敘述訪談經驗以降的思維得來的行動結果。「教師我」在此提出和逐字稿中風鈴的對話，標誌「教師我」的成長，也可窺見「教師我」與學生的互動。然若時間不允許，因不涉及推論，跳過對理解本文不造成邏輯上的困難。

這是風鈴說話：

就像你[易霖]說的吧！我是個經驗的人。雖然有不太懂，但是大概了解你的意思…。不過我覺得…，應該是說我想問，經驗的人可貴在哪裡。為什麼已經不多了？我對自己的了解是，我愛幻想，愛如煙般虛無飄渺的事物，更愛有希望的事、物。喜愛音樂的原因是因為它總是貼近人心訴說夢想，我能在音樂的世界中找了(得到了)我需要的東西—安慰。在失意時，我通常會唱歌或聽音樂，不然就是作夢(有希望的夢)，也可說是在幻

想(我沒有在睡覺)。它們總能讓我回復信心。

「我已經走向你了」⁴⁷，為什麼我會決定用較現實的方式來作描繪？是因為這首詩用這個方式解釋最能打動我自己，而且我發現，很少人會以現實生活的心情，感官情緒來做解釋或哲學思考。(至少我哲閱的人是這樣)第一次讀這首詩的時候，真的像鳥人和小樺說的，有種沉重，孤單的感覺。真的，有那種感覺令人很難過，不舒服，就像有塊棉花塞在胸口的那種悶悶的，透不過氣來的感覺。但是，它又沒有悲傷到極處，因為它傳達了「希望」，如：「你立在對岸的華燈之下」「燈暈不移，我走向你」都給我這種感覺…。

我對它有二種解釋，第一種，我以情詩的角度，溶入自己的思考；第二種，以死亡的觀點也解釋。這二種解釋是可以溶合在一起的。例如：先假設那個「你」是代表著情人，而「我」則是一個充滿希望的人。這首詩在說的是「我」的心聲(情)。「我」覺得情人和他好像二個世界，明明很近卻又好遙遠(一起生活，上下學，但精神上或環境的因素令人感覺好又很遙遠)。因為生活鄉的不切合，漸漸地開始不順，走下坡。眼看著情人條件優越，常是聚光燈的焦點，心中著急，對方卻好像漠不關心，好像無啥所謂似的，只有自己在一頭熱，獨自雕塑著感情的美好，自然地在他的微笑中漸漸地現了憂愁的影子…。但是，他還是充滿希望，他希望，他希望有一天，他一定會趕上他的，那時，他們的心中便不會再有距離感了。我——已經走向你了！

第二種「你」的假設(「我」不變)是死亡！可能是他的情人已經過世了，而他也漸漸地向死亡(你)走去。死亡，是通向另一個華燈世界的唯一道路。旅途中，看不見任何事物，只有那死亡的道路無止境地向前延伸。只有他，是旅途中唯一的高音，唯一能激起「藍玻璃」中漣漪的高音。

「藍玻璃」給人的感覺的確是冰冷而寂寞的。藍，用在這首詩中給我

⁴⁷ 夏虹(1999)：〈我已經走向你了〉出自《夏虹詩集》台北：大地。

的感覺是那種深深的顏色，而藍在一般的解釋都是深沉而寂寞的；玻璃則是冰冷而無波折變化的，而詩的主角是溫熱光明，充滿希望的。前兩者和第三者可以是二種對比——動靜和冷暖，因為這種對比，所以更能襯出主角的一舉一動及他的心情。

我發現，反覆多讀幾次後，原本不懂的地方都較清楚了，對這首詩的感覺也更深更長遠了。人對事物的解釋是無窮盡的多，空間的延伸對是無界限的，可以盡情發揮，但是，隨著年紀和心靈的增長，煩惱增加，逼得人得學習面對現實，因為經歷過太多苦惱與痛心的事，純真，幻想和好奇心漸漸退化，開心和快樂被淡忘，心被藏在門後，封閉自我，成了一個大大的「悶」字。要找自我，還需得花上更多的時間和心力來解放呢！以後我長大，一定要保有純真幻想和好奇心，讓世界天天不一樣，每一天都值得珍惜。

風鈴

20020222

（易霖致風鈴）

風鈴：

話說從頭。

寒假時反覆的聽了我們上課時的錄音，也整理些稿子，看看自己和各位的對話，我發現妳是個，如你所知的，貼近現實，貼近經驗世界，言語中充滿色彩、旋律和各種觸覺的人。

這當然是好的，若你要問我這樣的人可貴在哪裡，我只能說個大概。大概是：這樣的人真實面對世界，並將自己真切感受的反映出來，這是很能打動人的。畢竟絕大多數的人都生活在視聽聞觸的現實世界中，妳那真實反映出自身感受的言語，既需要勇氣，也更能打動人們。所謂感同身受。

我也不喜歡只會玩概念遊戲的人，但很多時候更好說：這也是人面對

世界的一種風格（也許某種病症？）。或許，在我努力傳達、分享一件深有感觸的事情的時候，也會因為用了許多抽象而模糊的字眼，以致不能有效溝通，但仍不失真詩，或者班上有些人在妳看來是這樣，但其實我也不能倖免。所以，這一節課一開始，其實我的開場是某種懺悔，對於隨著概念討論過度起舞，不可否認的在我心中有著某種驕傲的勝心，好像在說其實我是可以這樣的抽象，在說你們這老師其實懂得這麼許多。某種程度上，甚至導引了課堂，雖也有好處，卻忽略了像妳這樣孩子的感覺。

謝謝你讓我成長。

和你的分享。話說回來，妳問我這樣做經驗的人有什麼好處，怕妳將會比我更明白。想說的是，忠實於自己的體會和感覺吧。當日妳那樣詮釋著詩句，說著那些話語，彷彿用盡了生命的力氣在說，我真的非常感動。因為對妳的了解（畢竟兩年前是妳的實習導師），我於是大膽假設這些字這些句子其實都是生命的故事。繼續下去呀！妳也問到信心，信心，就在看得見自己的地方。

關於妳對這首詩的分享，其實層次很分明，由現實的描繪（其實不只鳥人和小樺，更也是小雲的示範吧）到針對詩中敘事者和敘事對象「我」「你」的分析，說真的，正是由現實而概念，非常好呀。這種開刀解剖，尤其對「你」的分析，不管「情人」也好，「死亡」也罷（或者是其他人說的「真理」或「理想」等等），不但給出了見地，還能抽出詩句引證，這是很理智的安排（記得 sophia 吧？）

只是妳更添加了血肉，讓讀者如我有豐盈的種種情緒感受，不也正是之前這堂課談的作品與讀者生命關係，個人生活與省思？

當然，我們還學到，一首詩可以反覆出滋味。人也是，這些需要等待，需要好奇和發掘。這更要天真的心，像之前講的一期一會。

需要時間。謝謝妳

易霖 20020226

(靈修院：2002-03-01

<http://mypaper.pchome.com.tw/news/schelling/3/648393/20020301010012/>)

九十二學年度起(2003.08-2004.07)實驗計畫實行學習任務導師制度，以為孩子進入自主學程⁴⁸學習準備。「教師我」附上這學期每周行事曆，也可看出以上的經驗和理解對「教師我」的影響。原則是開學每周一次，期中視狀況隔週一次，而如小靜有陣子情緒低潮每週一次，何某很愛找我討論文史哲，每週一次；小鄧自主性高，主動要求調整時間，大概三週一次。

節次\日	一	二	三	四	五
1	哲學閱讀：	聽湯姆說話			聽鳥人說話
2	三國演義	聽阿珍說話			聽釣手說話
3		聽小鄧說話		高一、二：	聽何某說話
4				國文自學	聽小靜說話
中午			聽小P說話	聽鳥王說話	
5	高一、二	教師會議	論文寫作	寫作工坊	高一：
6	國文自學				國文自學
7					高二：
		偶爾延長或 太極導引		(偶爾延長)	國文自學 (補課時間)

表三之 2：2004.02-06 九十三學年下學期易霖每週在校行事曆

第四節 「教師我」教學行動策略、研究設計與程序

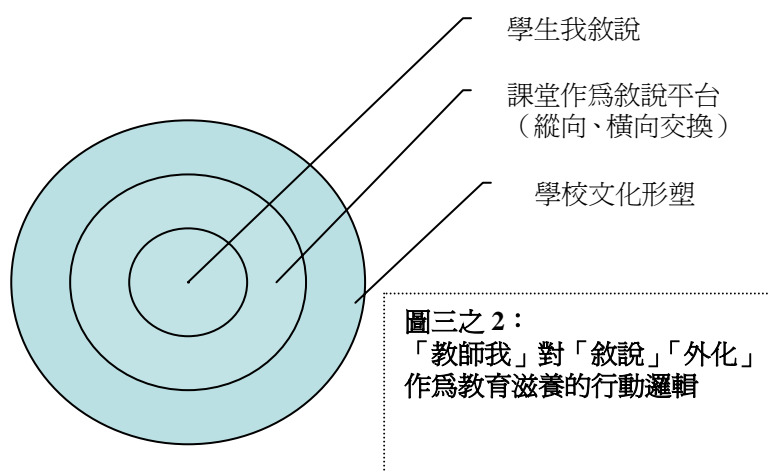
⁴⁸ 自主學習實驗計畫共分三學程：必修、選修和自主學程，第三學程學生在親、師幫助下提出自學計畫，定期報告、俟執行完成通過審查會委查，頒發畢業證書與自主能力證明書。

本章尾聲總結以上體驗、探究與反思，合併在教學場域的覺察結果、教學想像，進而提出「教師我」形成的教學行動綱領；同時「研究我」為了解實踐結果，並達成前述所提研究目的，在此對「教師／研究我」的行動策略、本研究設計與程序簡要說明。

此外，研究者因日記書寫等記錄習慣，與課堂錄音、資料蒐集的工作，使本研究看似時程較長；為方便說明，以下將本研究時程起始點定義為「焦點團體」2002.11.22 當日，因為這個時點為研究者特意進行研究設計之故。

一、行動綱領

因對敘說的體驗，先就「師—生」關係的「說／聽」部分重作思考，特別是考量學生面對教師時，往往是面對著權威的真實狀況，教師判斷如同選擇壓力，過強便壓抑了變異(variation)，這使孩子思考無法依個人的獨特性開展、生成。而「敘說」、「寫作」都可看成思維或精神具體化活動—時間性的或空間性的「外化」—由透過上述的探究與了解，正可為教育的滋養，「教師我」對行動邏輯的想像如圖一：



語言使用可視作是人與其他心靈聯結的工具，我曾於 2001 為文(謝易霖，2001) 透過「哲學教室」的內容：孤島和井的隱喻，討論人孤獨與聯繫的問題，而文中也提到讓我驚訝的事，即我所面對的青少年對「孤島」隱喻感受特別強烈⁴⁹，事實上，「教師我」以為對鼓勵青少年敘說，除了有助個人意義的構成，也是滿足個人表現與溝通的需求。

進一步，讓我們想像過往的學校課堂，那個意象是眾學生透過教師、教材教法與經過安排的課程做「承先啓後」的事，亦即時間上的「縱向聯繫」；然則，這樣的課堂忽略了一正如「教師我」對課堂產生的新期待—課堂可作為教室內數十人分享、交換生命經驗、共同形成知識的「橫向交流」，彼此的生命互為文本，相互理解，這也是學習；再者，如 Bruner(2001:203)所言：

學會做個科學家和「學習科學」並非同一碼子事，後者其實是在學習一個文化，而其中帶著所有伴隨而來的「非理性」意義生成在內。

是以「教師我」的行動綱領可簡要表達如下，它們的開頭是「如何達致…」，並且不論達致與否，續問「為何如此？」，它們由個體出發、而課堂，而有對學校整體的關懷，這些綱領是：

- 由「學生我」而出的話語
- 課堂內的縱向聯繫與橫向交流
- 學校文化的澱積

此外，「教師我」認為孩子是帶著不同「家文化」來到學校的，每個孩子是具體而微的，不同的文化體；當課堂、學校內的橫向交流產生，課

⁴⁹ 數年的教師生涯，只有蘭頭(女孩化名)在生活中反映出對「深井」這個隱喻的興趣。

堂、學校將成爲孩子了解社會的場域，而這些了解，也有可能經由學校流入家庭，這個向度，將彰顯學校作爲文化裡，一個善意溫暖且助益的「社會機構」。試觀下表：

問題或期待	核心策略／概念用	實踐方式舉隅	備註
師—生關係 課堂參與	敘述訪談 敘說／傾聽 外化	警覺教師的判斷 不輕易打斷孩子談話 角色扮演	1.策略多由實作發想，如「由創作承繼知識」、「課堂橫向聯結／不同『家文化』的連結」等，這些可應用的教學資藉，置於本文後段討論。 2.關於課堂思考與澱積出的教育學，容後討論
哲學閱讀如何帶來更多的學習	Satir 家族治療概念 分享／橫向聯結 主題探究	當堂多用創作和實作 聯結生活話題 儀式行爲	
寫作如何成寫心靈探索的方式		生命故事／家庭故事 角色扮演 儀式行爲	
學校文化形塑		架構孩子表現場域 儀式行爲	

表三之 3：「教師我」行動綱領⁵⁰暨策略示意

二、研究時程與設計

這個研究出點發本是：

「青少年哲學教學如何可能？如何進行？如何在行動中形構課程？」

除前言述及，我「介入／觀察」者的角色，與因之必然的「自我研究」(self-study)，和環境互動的詮釋循環，研究歷程已然轉向；而初探研究

⁵⁰ 論文寫作在後，雖有許多文字反思做支持基礎，此處表格難免事後追溯，這或者更好說是「教師我」目前認同、憑恃的行動信念，儘管如此，此處所列仍是「研究我」考慮再三後的結果。

(2002.11.22「焦點團體」)的反思其實也可標誌一二，許多孩子所呈現的敘述，反映的多是課堂互動氣氛、詩與文學；孩子們最大的共識是：哲學課功能是「分享」，此事固然可喜，但「它是如何這樣子的？」，又「教師我」預期與孩子詮釋的落差如何解釋，需要怎樣的改變？這是當時的問題。其時，我心上選定了量、天橋、小毅、風鈴和小鄧；選擇量和天橋是因為他們在「教師我」認識中，走過一段表達困難的日子。而因家中變故、量暫時出國的影響，研究暫時受挫。

而發現孩子的文學需求、開了寫作課—「寫作工坊」；爲了加強研究工具修習「教育學傳記研究」，且因父喪感觸深達內在，是以「敘說」更突顯了。而釣手，一個哲學課被當、國文課怕交不出作文而哭泣的孩子竟成了寫手，於是我選定了他作另一個對象，而兩位家長的訪談，主要用以參照「家長敘說的孩子的文本」、「孩子自我敘說文本」以及「教師我」透過種種觀察與經驗資料所建構的孩子，交相參照以達理論飽和，建構本文。

在行動過程中，「研究我」對「敘述訪談」的探究也由工具目的，進而有前述屬於存有學的、倫理學式的理解，而「教師我」因而得到更多滋養與與教育的參照基準，是以研究試圖找尋並回答：

課堂如何成為參與者的心智、情意活動的平台？我們如何超越、跨出課堂？課堂以外的諸般條件此間如何作用？面對對師生關係的覺察與種種行動體驗，如何形構由教師發聲的哲學？

試將研究與寫作進度製表如下以便觀看：

時間	工作與進度	備註
2002.11.22	初探研究：焦點團體	10位孩子參加，我是中介者的焦點團體，蔡姓同學攝影
2002.12月	初步選定量與天橋同學作訪	辦完父親後事已近學期尾聲，而

	談，但因父喪中斷	「量」赴美當交換學生，故暫中斷
200302-06	1.再修「教育學傳記研究」 2.開設「寫作工坊」	與恩仔敘說會面
2003.06.20	紫藤廬演講分享，是一次整理 教學、研究的機會	講題：「他心通——語言作為通向 自己、社會與文化存在活動」
200309-12	1.「哲學閱讀：西遊記」 2.敘說進入「寫作工坊」 3.施行學習任務導師制	1.重開的「哲學閱讀」有別於之前 的概念討論，讀本選擇有「認識 母文化」的考量，教師工作是提 出討論主題軸 2.Satir 研習讓我有類如「道成肉身」 的體驗，這和寫作如何探索自 己、結合書寫生命等契合，也借 了靈感，希望學校可為家庭的另 一參照，這影響了哲學課、寫作 課和導師工作
20031101	天橋媽訪談	地點：西門町某餐館
20031115	天橋訪談	地點：啡人間咖啡
20031129	釣手媽訪談	地點：釣手家中
20031205	釣手訪談	地點：樂爾咖啡
200402-06	1.哲學閱讀：三國演義 2.邀學校成員進入「寫作工 坊」生命敘說，談家庭	1.三國演義申請電子報，並對通訊 供稿 2.邀請課堂外的學校份子進課堂， 孩子透過另種關係的建立發現並 聽見此人的另一面
2004.04 月	文本轉錄初稿完成 寫作開始	轉錄初稿經研究者再詳細謄錄，特 別是兩個孩子的部份
2004.06.03	天橋家庭文本分析回觀	星期四中午
2004.06.06	於政大生命傳記團體分享	加入更多與詮釋學的聯結
2004.06.09	釣手家庭文本分析回觀	書面來回
2004.06 中	進入完稿階段	

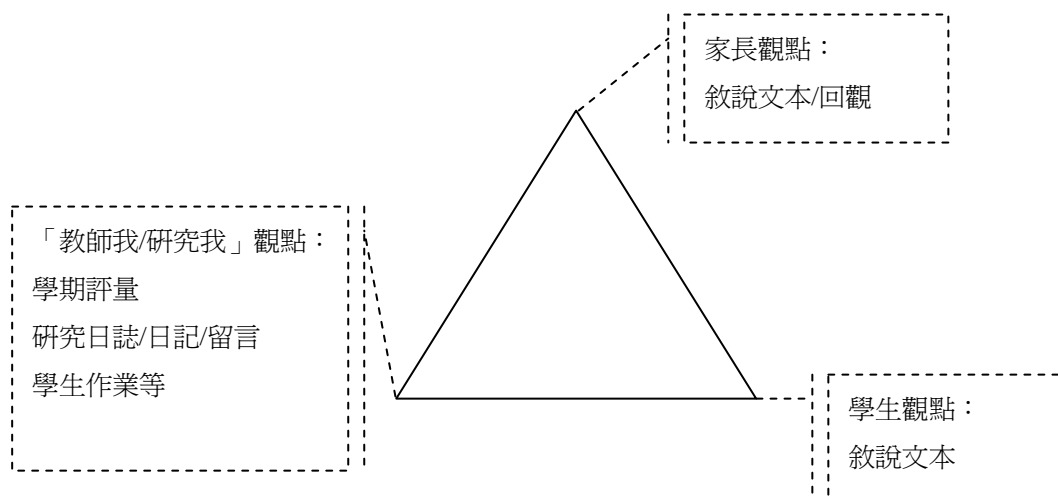
預計於八月作為學校教師研習的一次報告內容

表三之 4：研究暨寫作進度表

三、敘述訪談對象與本文資料處理

如前言，即便個案仍可能因文本、生活物事、觀察紀錄等得到理解，形成理論，我想Riessman的見解是值得考慮的，他說：「…如果我們想要顯示變異，個案超過一個是必要的。為了達到理論的抽象層次，比較性的工作往往該做(desirable)…」(Riessman,1993:70)，是以我進行兩位的敘說訪談，而如前所說，基於研究者建構文本的需要，以及Satir研習的影響，同時進一步了解孩子在家庭與學校中生活的狀況。

文本於六月初給予兩家庭回觀，這過程也有促進彼此關係的作用，特別是透過天橋媽，得知研究者分析頗有預測效果，而初步分析成果也有助諮詢。而教師的紀錄、文本等民俗誌資料、孩子敘說文本的世界觀與家長敘說文本的世界觀，成為本文三角檢核的內容，以下圖示資料的交互關係。



圖三之 3：研究資料的三角檢核