

## 第六章 邂逅與蛻變 —行動反思與研究回觀

教育應該有截然不同的意義…，  
教育應該意味著打開那扇知覺之門，  
使我們通往人生的巨大活動。  
正確的教育當然是找出截然不同的生活之道，  
使我們的心從局限中解放。  
如此一來愛就會出現，  
從愛出發的行動一定能帶來真誠的人際關係。

(克里希那穆提，1996:53)

我實現「我」因相繫著「你」；  
在實現「我」的過程中我講出了「你」

凡真實的人生皆是相遇

(Buber, 1991:10)

本章總結行動經驗紀錄與前述分析，嘗試形構學校課堂理想樣貌，進而形構青少年哲學課堂；另進行本研究第二序探究，參照行動經驗、敘述訪談體會、Martin Buber(1878-1965)「我—你」見解、Satir 家族治療模式與相關分析，回應教育人類學三大命題並提出教育人類學模型，以安置教師哲學的地位，以此見證研究者行動中的蛻變。

進行本研究第二序的探究之前，先自寓言中學習：

兩青蛙不小心掉到一桶牛奶中，其中之一認為沒有生路，沒有掙紮就放棄希望，沉到桶底下；另一隻不甘心就此罷休，繼續踢動雙腳。經牠一再攪拌，牛奶居然結成奶油，等奶油變硬後，借力一躍，竟然獲救。

陷入「牛奶淖」的青蛙很可看作是進行文本分析的研究者，拿來看行動研究中的人也很適切。它意味著在看似混沌的經驗世界不斷行動，最後因奮鬥和投入，澱積出某些可供依憑、足供跳躍的暫時成就。正如行動研究者在紛陳的經驗資料與諸多語字裡攪和，經年累月澱積些許賴以實踐的知識，在此試著回應研究目的相關問題，成為進一步的實踐，如同前言「書寫」與「公開知識」也「教師我」自我探究和學習的重要環節。

## 第一節 課堂：故事集散地

### 一、橫向聯繫與縱向聯繫

「哲學教室」的課堂裡，和孩子們進行「孤島和深井」兩個隱喻的討論。當時意外發現，孩子對孤島隱喻極有共鳴，且難以釋懷。這對初時企圖透過「人是獨一無二的」的討論，讓孩子經此肯認自我從而自由發展的教師我而言，很值得玩味深思。

然隨時間移易與探究行動的進行，更加體認自由是因聯結，非因孤立與分裂而具有意義，這在 2001 年 3 月於發表的〈孤、獨及聯繫—個體與群眾，孤島和井的隱喻〉(謝易霖，2001)已見端倪；情意教育的深層意涵在使個體明白，表面看來各自孤立的島嶼，在底層其實相互聯結。藉著島

王<sup>1</sup>在 2004 年 5 月寫作練習，讓我們窺窺青少年心事，以進一步說明。

〈同感〉<sup>2</sup>

因為報告的關係、因為期末的關係、因為畢業的關係，因為各種原因使得這幾週整個學校都陷入異常的忙碌，這時的我，也因為報告與課業的關係，非常的忙碌。

這天的晚上，我正在書桌前埋頭苦幹，這時突然有人用 msn 傳訊給我，並開始跟我說道現在的他多閒多閒的…奇怪的是，我卻並沒有向他抱怨我的工作多麼的多，反倒向他說起了我最近也很閒，要來幹什麼什麼…說到後來，我借題關掉了談話，繼續埋頭苦幹。

又過了一段時間，我的報告等等都弄得差不多了，感覺十分的輕鬆，但回到學校時，看到很多同學很忙碌，跟他們聊天時，我也假裝起很忙碌的樣子跟他們一起抱怨…。

我想，主要是想爭取認同感吧，當別人都在做什麼事情的時候，即使我做的是與他們完全相反的事情，我也希望有可以跟大家同甘共苦的感覺。(阿寶，「寫作工坊」作業，92 學年度下 2004)

和孩子共同生活、密切往來的數年，發現青少年對團體認同的爭取，以及團體對孩子的影響<sup>3</sup>，真是超乎想像。這可說是生命對「聯結」需求的強力佐證。在阿寶的文字裡可以看到，爭取與他人的聯結，是如此真實的

<sup>1</sup> 阿寶的母親曾告訴我，我具有阿寶自小便疑懼的兩種身份：中文教師和男性長輩，而他又是時下專寫「注音文」的E世代小孩，有陣子對我頗忌憚。擔任他的導師後，這才知道他的父子關係非常緊張，從而調整了教師我的面貌與態度，竟然有相當好的變化。

<sup>2</sup> 本文出自 2004 年 5 月 27 日寫作工坊課程，作業目的在希望孩子觀察生活裡的「微妙關係」，課堂中並無指定觀察對象，事件，而是透過閱讀、討論「教師我」所選擇具有此種特徵的文本，如日人小說家芥川龍之介(1892-1927)的文字，由孩子大體把捉方向，自行尋覓生活中的題材。

<sup>3</sup> 2000 年暑假裡我閱讀 Judith R. Harris, 洪蘭譯(2000):《教養的迷思》。臺北：遠流。深受震撼，他指出了孩童世界的豐富性與複雜性，針對傳統心理學早年經驗的決定論、父母對孩子的教養是否有效和出生別是否影響子女成長等問題，他提出極具創意和說服力的見解，其中「團體社會化理論」強調同儕團體的效用且是孩童成長主要的影響力。乍看之下，和本文於後借用的 Satir 想法似有衝突，實則不然；兩相參照的結果，反而對家與學校的關係，能得到更妥適而豐富的見解。

需求；人秉賦理性對自己和世界觀照著，察覺到自己與和自己不同的別人、世界，這是一種孤獨而分離的狀態，這是人對隔離的覺察；不禁就聯想起Fromm所言：「人之察覺他的隔離，而又未以愛來重新結合——這乃是羞怯的根源。它同時又是罪惡與焦慮的根源。因之人最深沉的需要是脫出他的隔離狀態，是他的孤獨之牢獄。」(1994b：21-22)

實驗計畫有個默會的哲學觀，即民主社會與自由主義的根本信念：「個體自由」，誠如所見，「教師我」也不例外的以之為「哲學教室」的討論重心；對個體「獨一無二」的討論，就在幫助對個人價值的肯認，因為獨一無二是以無法替代；但是個人的發展與自由，還在於更多的「聯結」，因為我們身處「關係」之中，這是相生相伴的問題。

過往的學校、課堂意象，主要在學習知識、傳承文化。而知識是既有，它的用途是應付未來的；文化的學習(如果有的話…)又常被認知為「繼往開來」，這些或可將之看成是「縱向聯繫」，課堂即便有討論或共同活動，多是針對熟練、理解知識這樣如前所說歸屬於「縱向」甚或是無時間性的事物而進行。特別是透過書本文字、教師言語接收這些「過往」時，每個「我」其實忽略或無視近在咫尺的人—那些有別於獨一無二的「我」，卻也與我不同的個體，他們是課堂中的「他者」，甚至是陌生人。

其實對每個「我」而言，「他者」都來自陌生的文化，是異質的存在，來自某個「遠方」，這樣看來，課堂其實充滿著「邂逅」(encounter)的可能性。本研究開始所提的「旅人」隱喻，也可置放於此，每個孩子都帶著故事，課堂可視作來自不同地方的旅人交會的「旅館」，各個人有其生命遊歷<sup>4</sup>，透過傾聽與觀看，得到的會是來自不同心靈的豐厚的差異性，這就是前面所言「橫向聯繫」。

哲學課、寫作課這樣著重討論、分享的課堂理所當然更容易具有「橫向聯繫」的功能；然而更根本，也更具有普及可能的國語文課程—畢竟沒

<sup>4</sup> 在德語，說故事的人有時被呈現為一位遠遊歸來的人。見Benjamin，林志明譯(1998:21)

有幾個中學能有常態的哲學課呀—都可試由「橫向聯繫」思考定位；如果回歸我們的文化，就呼應了「修身、齊家、治國、平天下」的同心圓意義。

回觀第三章敘述訪談的體驗以及第四章的課堂情景。傾聽的人，敘說的人在不被打斷的情況上開展生命故事，這時課堂便形成一個團體，你聽我說，我聽你說，交換了故事與生命經驗。這或許更是所謂生命教育，情感教育的具體實踐。語言作為理性能力的表徵，是可以被計算與安排的。然而我們已太在意語言的計算、工具能力，卻不在意說話的「真實的人」，這是來自「關懷倫理學」(care ethics)<sup>5</sup>的體會(Noddings, 2000:316,323)，特別值得我們深思、玩味。

## 二、課堂內的世界之窗

如第四章，我們可以看到單單只是「聽、說、讀、寫」，透過簡單的規則建制，便能讓孩子得到更多相互的瞭解。在孩子聽阿秋敘說的例子中，我們可以看到課堂是如何的促進人們發現其他人生活的不同側面，從而得到啟發、成長；透過共同生活在學校的人分享的故事，孩子可以聽到與自身成長似曾相似的情節與關心，從而發生共鳴，例如家庭相處。也因為對一個人習以為常的認識，讓我們的行為固著，是以對人獲得新鮮的認識，將會改變人際關係，從而促動生活世界的改變。

有次和我的小說家朋友李崇建<sup>6</sup>提及，透過這樣的課堂活動可以「轉動」學校，只知他請了校內的木工師傅到課堂敘說，大家書寫他的故事，事實足證這是敘說與書寫如何達致「橫向聯繫」的另個例子。而這樣的改

<sup>5</sup> 國內學者簡成熙對關懷倫理學的引介或可參考，我在大學時代透過他的文章接觸了Noddings的思想，對當時混跡哲學系的我有調和作用，簡成熙(1997)：〈關懷倫理學與教育-姬莉根與諾丁思想初探〉，簡成熙主編《哲學與教育-20世紀末的教育哲學》，頁197-232。高雄：復文。

<sup>6</sup> 崇建現服務於另類學校全人中學，我和他是因為前面提過的學生號仔認識的，那時只知道他寫小說，我寫詩；2002年暑期進修我負責國語文學習部份，那時崇建北上實驗班兩人這才見面，除了文學想法，我們常交換教學心得，他甚至很深入的參與Satir，前些日與另個朋友甘耀明合出了全人中學的故事，很可一讀，我也在其中亮了會兒相。李崇建·甘耀明(2004)：《沒有圍牆的學校—體制外的學習天空》。臺北：寶瓶。

變不只如前述是課堂內的相互瞭解，這個改變發生在學校的層級。

一靈：

昨日請了木工老師來班上說生命故事，這個互動極是有趣，大夥兒彷彿都貼近了許多，尤其從來未和我們坐在桌子吃飯的木工，昨天很熱情的在飯桌上穿梭著，談論我們如何寫他的故事。我在課堂看了好幾個學生敘寫，老實講都比我了不起，這一次，我也加入學生寫木工說的生命故事，已經寫到 3000 字，預計寫 8000 到 10000 的小說，下個大週二全班（包括我）一起交稿，彼此討論一番，當然也請木工看我們寫的故事，要感謝你的點子。（…）（崇建，靈修院留言：2004-03-11）

課堂<sup>7</sup>也可以是親子互動的促發者。中文課曾因課文提及童年與家庭回憶，是以應用敘述訪談中對訪談細節的規定，讓孩子回家請爸、媽唱搖籃曲錄下來，然後寫下心情，帶到學校與大家一起分享，一方面與課堂的文章聯結，又促成同學彼此瞭解，甚至回家時與父母也建立新的互動關係；又如第四章小號與阿秋的敘說，使得課堂內對家庭互動有所觀照的孩，得到另外的參照，形成「家際」的互動。

一切的想像基於：個體自我表達、實現，往往還來自更大、「所屬的」團體或文化脈絡；在課堂、學校之中，個人正可視為是某個文化脈絡的代表，因此課堂更成為有條件營造心靈多重跨界的地方，小小的教室就是具體而微的社會。如若人體察到這點當可更深刻的瞭解、肯定自己的存在，同時也謙虛於自己的存在。

孩子爲了什麼去學校？黃武雄(2003：57)的看法是：

---

<sup>7</sup>在課堂上會設計些採訪，請學生訪問自己的父母親，絕不插嘴，讓父母講完爲止，並紀錄下父母所講的。採訪的題目是：父母從小到大對某個問題的經驗。前提是絕不能插嘴，有個媽媽就是談自己感情的經驗，同樣的反應是：父母都說得很久。這個活動的設計。

為了打開經驗世界與發展抽象能力，以便與世界真正連結。

他也說到(2003:55)：

孩子到學校，最主要的事便是學會與世界真正連結。所謂「真正連結」，不是浮淺的人際關係，而是要把孩子的主體經驗與不同時空下的人們探索世界所留下的創造經驗相連結，但連結的方式不是不經整理的拼湊接合，而是讓孩子透過生活與思維使他原有的經驗網路不斷往外延伸。

然而，所謂透過生活，如若僅是無視於當下的其他人，便落入只知「縱向聯繫」的窠臼，這是教師我和黃武雄先生意見不同之處。特別對青少年，所謂「浮淺的人際關係」有必要先予以「存而不論」(epoché)「認真觀看」，正是在學校與課堂的當下，透過「當下」和我們共同呼吸的人們被看見、被聽見的生命經驗；「過往」人們的精神遺跡才更容易「體現」(incarnating)。

甚至應先行擴充、發展敘說、寫作等「表達／造像能力」，或至少與「發展抽象能力」並行，而伴隨的是對他人聽、看的尊重態度和關懷倫理。透過說、寫等精神外化而具體的過程，不同的世界觀為我們「觀看」、不同的故事為我們「聆聽」，一顆心到另一顆心的道路便開展了，同時更有助聽者、觀者到達他人心靈曾經到過的地方<sup>8</sup>，那時，「邂逅」(encouter)便發生。這便「教師我」課堂設計的後設想法，野人獻曝的心得。

而「看到別人」、「聽到別人」往往就是走出孤島處境之時，不再「擱淺」於寂寞海灘。由天橋、釣手的例子可以得到很好的啟發。也許讓我們看下面這首詩以為註腳，我將原詩的「少女」，換成□□。

<sup>8</sup> 在此處，我於 2001.11.06 的訪談得到安置了(易霖文本 383-386)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)

其他人必須跋涉長遠的路途  
邁向幽暗的詩人的國度；  
時時刻刻借問任何誰，  
不管他沒見過詠唱  
或是手如何按放在弦上。  
只有□□不用詢問，  
她們的橋樑通向形象；  
僅僅微笑，都比銀色貝殼的邊上  
真珠的串線還輕盈。  
每一扇門自她們的生命  
通向一位詩人  
以及世界  
(〈少女們 I〉 Rilke，李魁賢譯<sup>9</sup>，1977:18)

### 三、看到、聽到、賦權之道

我們反覆申論了「外化」這概念，應用於教學，簡言之便是使「內隱的」、「曖昧的」，轉化成爲「具體的」、「可供把捉的」；這過程不僅指個人學習，還有合作學習的社會性格，更進一步對型塑團體文化。而「敘說」引入課堂可達致這個效果。課堂內被閱讀、被看的內容，不只可以是過往精神活動的遺跡—知識遺產—課堂內各個人亦可以是給出自身的「文本」。

參照以上，內隱、曖昧的思維或精神世界，在聽之、看之，解讀之的過程，增進我們的思維與並豐厚了精神，這便是「賦權」(empowerment)，這即是個體自我開展，去發現自我理想的道路(黃心怡，2002：12)，即希望(hope)與轉化(transformative)的道路(馮朝霖，2001:39-40)，這道路應許於

---

<sup>9</sup> 除本研究所用絕版大舞臺譯本外，現有桂冠出版的中文譯本。



生命相互閱聽的條件中實現。以下簡要整理：

### ■ 就個體而言

天橋、釣手敘說文本可看出，敘說者可在敘說的過程得出新的想法，而又以這樣的想法觀照過去；如此可以贊同思考外化(說、寫)的過程中，個人的思維得而整理，個人理論得而表達，這便可以解釋為何「寫作課」是變型的哲學課。更因敘說與書寫形成了具體作品(如前述由時間化而空間化)可供團體觀看、討論，並透過教師引導，參照了個人存在、倫理學等哲學議題(縱向聯繫)，生命的文本因此愈被聆聽、愈被觀看，而有愈多的產出，而敘說者有愈多的成長。

據敘述訪談的體會，當話語「說出來」，確然已非「說者本身」，敘說出的故事，不是客觀意義的真實，是敘說者的「建構」真實，透過這樣的建構，敘說者反而看見更多生命觀點的浮現，在說與寫的外化中過程，就像是牛奶裡的蛙踩出了可供借力躍出的乳酪，他的眼界可以更高。

### ■ 教師：作為經驗的造型師

先讓我們來看看這個例子，出自於《幹嘛學數學》<sup>10</sup>這本書，

有一天，一位記者打電話問我[作者]：「加州的財政預算有 80 億美元的赤字。有什麼方法可以讓讀者對 80 億到底是多大，有比較具體的印象？」

「這個嘛，就像有 40 萬人，每人賺 2 萬美元。」

「這還是太抽象了。」

「那麼，下面這則如何：80 億面額 1 元的美鈔，可以鋪蓋舊金山多大

<sup>10</sup> Sherman K. Stein著 葉偉文譯(1996)：《幹嘛學數學》。臺北：天下。頁，136。

的面積？」

「這個例子具體多了。」

[…]

用 1 元美鈔把舊金山市區鋪滿，大約需要 120 億。因此 80 億大約可蓋滿三分之二的舊金山市區。[…]

這例子讓我們明白，「具體的」事例是如何的具有教育意義。前面言及學生應發展「造像能力」，這是和「說」、「寫」等外化活動相關聯的；事實上這和教師的關係更密切，為符應語言習慣，姑且稱之「造型能力」。

教師的專業之一在於幫助「理解」(understand)，在製造種種「邂逅」的可能條件。是以除了參與經營探索的團體，對自身所要傳達的物事或分享的體驗，應讓它們具體而能為孩子捕捉。這個過程更像是文學中對「意象」的講究。所謂意象，即是將抽象的陳述與感知，使之具體化，看得見！教師善聽、善觀，也要善於外化表達，

#### ■ 增權賦能(empowerment)的聽與看

第一次「哲學閱讀」課，給了孩子這段文字，似乎很能代替這段的書寫。簡言之，當孩子課堂內被聽、被看(被發現，為人邂逅)，也進一步得到聽什麼、看什麼的幫助(造型，邂逅的準備)；我們還應觀照，這樣的聽和看，是不是使我們更有被聽、被看的資格，更值得閱聽(邂逅的價值)？

[…]愛只能用愛來交換，信賴只能用信賴…等等。如果你想享受藝術，你必須是有藝術涵養的人；如果你想影響他人，你必須是一個真正能激發鼓舞他人的人。你對自然的每一種關係，都必須是你真誠的個我生命，依你心願的對象之不同而不同的獨特的展現。如果你的愛不能激發愛

的回應，也就是說，如果將自己展示為愛者卻不能使自己成為被愛者，則你的愛就是無能<sup>11</sup>。

記不記得說這話的人？他就是馬克思(Karl Marx)[...]閱讀只要不是用來加深自己的偏見，顯然是一件再好不過的事。在我看，「閱讀」的一個好處便是使我們的愛更有發揮，和世界更有關係，也就是—更「能」（有能力）去愛。儘管如此，即便只是一個「單純的知識的消費者」（謝謝阿青記得我的提醒），只要閱讀的本身使我們比「不讀」更能和世界與生活發生關係（也就是語言學上說的「獲得外向觀點」），更能感覺長長歷史的漫流（或說是詮釋，再現）。那麼，「閱讀」實在是好的。

確立了這個出發點：「閱讀是好的」，之後呢？本能的我們繼續追問：讀什麼呢？怎麼讀？在這個面向上，相較於「哲學教室」，顯然我得多扮演些權威的角色（當然，討論過「權威」和「威權」與「自由」的關係，這詞不這麼可怕了）。大家將知道基於什麼原因我們閱讀這些，基於學生身份你們有知道的權利，同時作為課堂的參與者，你們也有知道的義務。[...]

之所以說「哲學的」閱讀，是因為想知道的更清楚並且形成自己的觀點，也就是更能「懂事」。哲學些的說，就是接觸到某些存有，就是「知道」。因此我們會簡單的談些思想的方法（如奧坎剃刀、存而不論、語言治療...），這有別在其他課裡能學到的。透過這些親切的偉大心靈，日後可以更勇於獨自面對那「較不親切的」，這是太棒的事。（...）（謝易霖·88學年(下)20000211·哲學閱讀課程規劃。）

我們的聽應當使我們更值得被聽，我們的看應當使我們更值得被看，這裡便突顯了「外化」活動的倫理要求。但教師我要談的，不是知識上什

<sup>11</sup> 轉引自 Fromm, Erich, 孟祥森譯（1999）：《生命的展現：人類生存情態的分析》。臺北：遠流，頁，185。這本書的部分內容是當期「哲學閱讀」教材。但不是每個孩子都進得去，現在用同樣的教材，教起來應更不一樣了...。

麼是更有價值的問題，雖然這亦是重要。由天橋和釣手的例子來看，教師我在意的，是他們因外化活動而被肯認且成長的同時，這些外化活動是否也幫助了別人，不只是個人對世界爭取眼光，而是讓其他人經由對他們的聆聽、觀看而更懂了什麼。如此才得而走出自憐的處境，成為給出自身的生命文本。

## 第二節 敘說取向的哲學課堂

對孩子而言，課堂的主旨顯然重要，但是有趣的是，各個人總是自有一套認知課堂的方式，例如對天橋而言，哲學課的要點之一是讀詩的感覺，他雖然在其間有所獲得，但原來的課程設定似乎沒有傳達到，反而是藉由他生命所共鳴的《人子》澱積了內容，並呈現於訪談文本當中。這的確讓教師我深思良久。

而經過敘述訪談洗禮，教師我對青少年哲學課的思考產生兩個向度，一是 Logos，指涉討論、計算等的理性活動，不涉及歷史，甚至是擺脫時間的；二是 Mnemosyne(=memory)來自個人生命、歷史經驗的沉思與創作，在時間中開展的。透過這兩個面向，我們開展哲學課程架構：關於 Logos 可以對客觀知識、方法的討論與習得；而透過 Mnemosyne(=memory)，我們與經驗、記憶相關的敘說、寫作，得到討論的內容。合併孩子反映和教師我的課堂反思，試將青少年哲學課堂的經營分為三個部分來談：

### 一、內容與課題(theme)

由 Logos 與 Mnemosyne(=memory)的向度出發，可以知道客觀知識的取得，如歷史的澱積：哲學史等；概念獲得，如「Sophia」：「與變動同在」；或方法：奧坎剃刀 (Occam's razor)，思想簡約法則等偏向 Logos 的討論；

而透過個人生命經驗等 Mnemosyne(=memory)向度的思考與分享，發現或建構，從而產出的作品，都可以是哲學探討的內容。實踐經驗中，孩子特別感到興趣的議題如：「選擇」、「愛與被愛：情感萌發」、「孤獨」、以及如同解謎般「悖論」、「科學哲學」等。

不過基於對教學對象—青少年—的認識，我們可作進一步探究。Freire 由成人教育出發的思考極具有解放（emancipation）意味，很有啟發性：

真正的教育不是由 A 為著 B (A for B) 來實行的，也不是 A 與 B 有關 (A about B) 的情形下來實施，而是應該由 A 與 B 共同 (A with B) 來實行的，其中的仲介是世界—世界在兩造之心中留下了深刻的印象，並且向他們挑戰，使他們因而產生關於世界的觀點與意見。這些觀點通常帶有焦慮、懷疑、希望或絕望，他暗示了某些重要的課題，而這些課題可以作為規劃教育內容的基礎。(Freire, 2002: 135)

對青少年而言，此刻生命的核心觀照正是尋求聯結。或者，教師我以為，青少年尋求聯結的需求一直到成人都是持續的，只是青少年還未經世事，依然懷抱試探的可能與勇氣。不管如何，我們幾乎可以同意Fromm所說：「受生理決定的需要並不是人性中唯一具有強制力的需要。還有其他的需要也是同樣具有強迫性——這就是想要與外界發生關係的需要，避免孤獨的需要」<sup>12</sup>(1998: 15)，就近取譬，看看釣手文本：

我覺得那個~ㄟ~ 就是 我原本的興趣可能在實驗班裡面 沒有 有人跟我有一樣的興趣 所以我想說剛好說 可能會 我們 嗯~可能 會去想說要找一個有一些人興趣一樣 可能 這樣比較有 比較 比較怎麼樣 就是可能比較能 就是大家有一個興趣這樣一起玩就對呀 (釣手 189-192)

<sup>12</sup> 弗洛姆著·莫迺濱譯 (1998)。逃避自由。臺北：志文，p15。

黃心怡(2002)於實驗計畫訪談所採集的小雲、小毅文本也看出這個基調。在內容上，對於個人存在的關心及從而發展的主題，會是討論課相當好的切入點；而這些課題（theme）或可由團體間的敘說產生，是以教學的內容除了過往知識外，還可透過形成討論探究團體來生產，而將和課堂進行的方式相關。

## 二、進行方式

以下就討論團體文化和教學方式作討論。

### ■ 課堂文化的形成

課堂的進行方式會型塑參與者對課堂的認知，同時也讓參與者對每次的課堂進行有所預期，如若這樣的方式得到參與者的認可，加之以經驗的累積，它便成為課堂文化的一部份。

哲學課原先為提醒孩子上課了的設計，經過時間成為習慣，經由課堂互動不斷地賦予意義，及至以「詩」作為討論的開口，透過「外化」的理解解釋之，詩就是進入「對話平臺」的「入場儀式」。同樣的，天橋文本裡反映的寫作課，公開展示作品的方式，也帶有儀式意涵。如同每次國文課必瀏覽一篇古文，92 學年上學期的寫作課必讀一篇《聊齋》，都在此列。

### ■ 把捉議題

就哲學課而言，其實不論是 Logos 或 Mnemosyne(=memory)取向，都和認知與情感的差異或衝突密切相關。不論是基於身心衝突而誘發的思

考，或前述提及的「解謎」經驗（天橋對詩的解讀可窺知一斑），呈現對同個議題的不同說法，甚至是矛盾的說法，也可作為討論的出發；而引入「敘說」想法，只要聆聽孩子說話，通常就能察覺青少年關心的課題，而通常是他們生活世界的問題，這些課題的出現由教師直接給予或許並無不可，但是和透過敘說產生「由我而出的問題」，那感受的切身性可能截然不同。更應注意的，是討論議題「呈現」的過程，教師或團體的「造型能力」如何，是不是可供把握，使得討論能夠聚焦？

意涵豐富的文本有助於討論的聚焦，除了天橋文本出現的《人子》，92 學年度上學期的《西遊記》因具成長小說和幻想性質（且可具體而微的反映漢文化信仰、宇宙觀），不但和青少生活相關聯，也很有討論空間，在 Logos 和 Mnemosyne(=memory)兩個向度上都可滿足。適當的讀本，有助「問題意識」的形成，在文本中得到問題，在閱讀中進行「想像的角色扮演」得遇矛盾，形成問題，這就得到討論的入口。

### ■ 透過創作掌握思維

謬思（Muses）是掌管文藝、歷史、詩歌、戲劇、音樂、舞蹈、哲學、天文等人間知識活動的九個女神，他們的母親是「記憶」（Mnemosyne）（Zimmerman, 1964: 170）。這個神話系譜暗示著人類知識活動與記憶之間的關係—哲學思辨就是一種文藝／工藝創作的形式；創作無法與詮釋分離，創作過程中創作者動用個人的歷史記憶，是以創作融入課堂除了心智外化，更因記憶涉入使得個人以「屬己」的方式作知識的繼承。另外，將聆聽敘說引入團體，團體成員的生命將成為互為閱聽、互為詮釋的文本，「接納異己」其實也成為創造的方式！而這樣「情往似贈，興來如答」<sup>13</sup>，不啻是種相互成全的人性之美！

<sup>13</sup>劉勰·《文心雕龍·物色第四十六》

小鄧自 2001 年 4 月修習「哲學教室」一直到 2003 年底，由報告寫作到自發性的探討，教師我認真回應，來往之間亦有如哲學書信集，由見解與問題的深廣度，漸趨成熟周到的表達和自我辯證，見證生命成長的痕跡。

易霖：

[…]

到底真實與「夢」之間有沒有界線？

[…]

如果你的夢是虛幻的，你不相信它，不盡力實現它，那它永遠都只能待在你的想像中，接觸不到真實。照我這樣說，只要沒有經歷過的，都不算真實（算的話也只能算「夢中的真實」，像夢到墜樓的感覺），但夢想可以因為信念和實踐而成為真實，因為它對你有了一些意義。

[…]

前面說到 faith—信念，神是否存在不知道，但只要想相信他是真的，他就會影響你，而他對你而言因為有意義所以是真實的；就像你自己的夢是會「成真」一樣。這麼說來，就像那天上課談的：真實＝意義。[…](小鄧，〈真實與夢幻的世界〉·「哲學閱讀」報告五，2001.10.31)

易霖：

那天看完「盲人」這首詩，心裡好像有什麼地方與它產生共鳴，尤其那句「假如我可以看見我的特點，那麼我就會知道我是誰。」（不是記的很清楚）

我忽然覺得我好像比盲人還盲。

看不見的何止是世界的真實，有時連自己的內心都看不見！我想那句大概是這個意思吧！如果能先認清自己，瞭解自己，就會知道自己在世界上到底意義是什麼。[…]



也許被世人遺忘沒關係，只要不被自己遺忘。

[...]

也許哪天我會重新睜開我的眼睛，到時我不只看見了世界，也會看見我自己吧！

[...] (小鄧，〈盲人〉·「哲學閱讀」報告七，2001.12.14)

小鄧：

像妳這樣的文章，多看幾遍，總覺愈讀愈有趣味，似乎妳把什麼值得反覆咀嚼材料放進來，久煮不爛，愈嚐滋味愈出，自妳報告五之後，我細細思量這可能的原因是什麼。

或許，妳訴說著生命深處深刻的故事，關於妳的？雖然有些地方情感用得更多些…。

喜歡妳這樣說，「也許被世人遺忘，沒關係，只要不被自己遺忘。」(原諒我改逗點…)如何？上通訊吧，我找別人打字<sup>14</sup>吧。

(易霖，2001.12.14)

以上兩篇可和天橋文本，以及我對 2001.12.05 課堂逐字稿的回觀交相參照，天橋和小鄧在同個課堂，而〈盲人〉是 2001.12.05 課後小鄧的回響，由這個作業的內容可以得到另一個重要的訊息，此即孩子除了課堂即席的表現，有的學習卻往往在課後發生，這是進行課堂紀錄時得考量進去的。小鄧於當日課堂(可見附錄 2001.12.05 課堂紀錄)並無熱切的討論，但卻誘發了以上的思考<sup>15</sup>。

小鄧透過對詩的解讀，進入哲學探討，課堂效應可說透過書寫來往漫過了教室的門牆。由此可知，如若得獲被觀看、被聆聽的支援，各個「我」

<sup>14</sup> 平日我希望作業是手寫的，但像小鄧就會因懶得打字少了上通訊的機會，後來我變通，專找愛打電動的打字，而也趁機讓打字的孩子多少有點學習。

<sup>15</sup> 在此也可看到教師作為行動研究者因對孩子有更全面的觀照，因之而有不同的發言位置，可以將研究的場域拉開。

應能有很好的開展，因為來往交通的過程中，精神「外化」了，教育產生了。而這樣的支持來源除了教師，最好的莫過於共同探究的團體。

### 三、探究團體：橫向與縱向的聯結

好的探究團體成員都分享了某個共同的理念，或者歸屬感，說穿了也是聯結的需求。「教師我」在哲學、寫作課會帶領形成團體的遊戲，看似和哲學、寫作課沒有關係，實則有助團體的形成。探究團體的形成和課堂或團體文化密切相關，前述種種課堂上可預期的儀式，是相當有幫助的。

討論是由已知到未知的過程，需要想像；而對於另一個精神活動的理解，是需要同理的；不論想像或同理，這些「自我」的出走都是聯結的表現，就是創作的本源。由天橋、釣手文本看來，希冀「互動」與「認同」成為探究、創作的動力，而他們的探究與創作也成為團體文化的部分，更重要的，是在尋聯結、表達自我的同時，這個人創作了他自己。而這個過程中，參與者所提供的協助，就「教師我」所感受的，就是「教育」。

然而，如同教師我所反省：哲學課如何竟成為文藝營或諮商團體？即使它們也都好？這問題可看作是「橫向聯結」與「縱向聯結」的張力，而「橫向聯結」不可成為「浮淺的人際關係」的遁詞。由「橫向聯結」到「縱向聯結」的關鍵，正是「教師我」職責與專業之所在。聯結的達成將使生命充實，觀點豐富，並具有力量，這便是 Jaspers 所言的：「真實交通」(authentic communication)，這也可作為團體是否成功運作的指標。聯結的達成—真實交通—是探究團體的出發點，也是目的，Karl Jaspers(1996)：

「驚奇」導向「知識」，「懷疑」引往「確實性」，「被遺棄感」引向「自己」(self)—它們仍不足以說明我們現在的哲學思想…這三種我們已經考慮過的動機雖仍具有力量，但已然不過充分，因為它們僅人與人間保有「交

通」(communication)的時候纔能發生作用(21)…。惟有在「交通」之中，「我」纔能成為一個不僅只是「過活」，而是該將生命予以「充實」的「自己」(23)。由是我們可以說—驚奇、懷疑，以及各種終極情境所得的體驗，都是哲學發生的根源，但「終極根源」(ultimate source)卻是那種尋求「真實交通」(authentic communication)的意志(will)…。因此，「交通」纔是哲學的目標(aim)(24)

### 第三節 教育人類學三角結構初探 —兼論教師在教育人類學三命題的地位

行動中深刻體會，教師所處的角色地位可說是社會、文化的代表，對於學生是親子關係之外的另個權威；回觀自己的訪談文本，家庭與學校(教師)對自己的成長與其間的關係令我產生興趣；而 Satir 帶來的強烈震撼，與採用民族誌取向看待教育而對家庭作為生命出發之處多所觀照。以上，是我提出教育人類學三角結構的脈絡。而教育人類學三個中心命題、Buber 的「我—你」關係，成為理論的框架，有趣的是，在我進一步閱讀 Satir 的文獻，發現其中亦有可參照之處，是為說明。

#### 一、教育人類學三個中心命題

馮朝霖透過對主體(Subjekt, subject)的探討，提出其教育人類學的三個中心命題：

- 人的未確定性
- 人(主體)的自我完成性
- 人自我完成的依他起性

不論由生物學、社會學、演化論、宗教等面向，人是未完成的也因此他有「無限可能」，人的自由與負擔在這個開放性上並存。未確定性顯示的正是教育的必要性與可能性，但亦意指人的自我完成性，「教育」在此可界定為「個人的自我完成（成為自己）」的「幫助」；而人的存在是依於其生存環境的，自有其生活世界，人存在於關係之中，自我完成實是複雜而充滿變項的過程，「依他起性」彰顯的乃是人與外在世界的互動關聯。（馮朝霖，1997:76-77;2000:62-64）

他以爲人之「自我完成」至少受到以下三個範疇事物的影響：人的生物性基礎條件、社會結構（政治與經濟等情境條件）、文化世界，這即是作者所謂自我完成的「依他起性」（馮朝霖，2001a）。以此三個中心命題出發，參照教育實踐他進一步指出：

- 「人的未確定性」原則：對於受教者「可能性、發展性」的關注與尊重；應探索教育的生物學、存有學領域。以求教育實踐一般作為之「正確性」的合理依據。
- 「人的自我完成性」原則：對於受教者「自發性、自願性」的關注與尊重；應探索教育的價值論、倫理學領域。以求教育實踐消極作為（negative praxis）之「正當性」的合理依據。
- 「自我完成之依他起性」原則：對於受教者「需求性、依賴性」的關注與尊重；應探索教育的政治學、社會學領域。以求教育實踐積極作為（positive praxis）之「正義性」的合理依據。（馮朝霖，2001a）

## 二、「依他起性」與「我一你」關係

然則影響人「自我完成」的「依他起性」的影響如何可能？參照 Buber，人置身於二重世界之中，一是「我一它」關係，另一是「我一你」關係，

一九二〇年代初，他主張人只在「我—你」的社會邂逅(Begegnung)關係與相互影響才能發展（鄭重信，1975:96），Buber 這麼說：

人必以其純全存有(whole being)來傾述原初詞「我—你」。欲使人生匯融(Concentration)於此存有，絕不能依靠我但又絕不可脫離我。我實現「我」因相繫著「你」；在實現「我」的過程中我講出了「你」。凡真實的人生皆是相遇。<sup>16</sup>

相較於此「我—它」關係乃是「我」與「他」各居其所的，是「我」趨近「它」捕獲之，佔有之，將之對象化，有序化(Buber, 1991:23)，「我—你」本是最初天然的狀態，直至「我」走出這樣的原初關係，在世界中自由驅馳，是以「我」開始意識，產生隔離感，這就有了「我—它」關係(Buber, 1991:18)；然而「它」卻是我賴以為生的條件，但僅靠「它」則生存者不復為人。(Buber, 1991:26)因為人必要通過「你」來成為「我」！(Buber, 1991:22)換言之，「我—你」「邂逅」對人的影響乃是教育，而這樣的「教育」正是「成為自己」。

是以教育人類學三大中心命題，通過「我—你」關係以「邂逅」作為「教育」的發生場，可使「依他起性」與「未確定性」、「自我完成」的關係充份，更好說，若以 Buber 等存在主義立場來看，這三大命題的「教育」關係，正是通過「我—你」關係方才完整。

### 三、教育人類學三角結構

研究對於真實或現象的言說，與其說是描述發現，更好說是「形成比

<sup>16</sup> 此處「相遇」以下統稱「邂逅」。Buber (1878-1975) 是近現代德國著名的宗教哲學家、宗教存在主義的代表人物，據研究者所知亦是詩人，對絕大多數人而言，他最重要的著作便是本研究參照的《我與你》，或譯《我與汝》，此處所用為桂冠版本，布伯著，陳維綱譯(1991)：《我與你》。臺北：桂冠。頁 10。

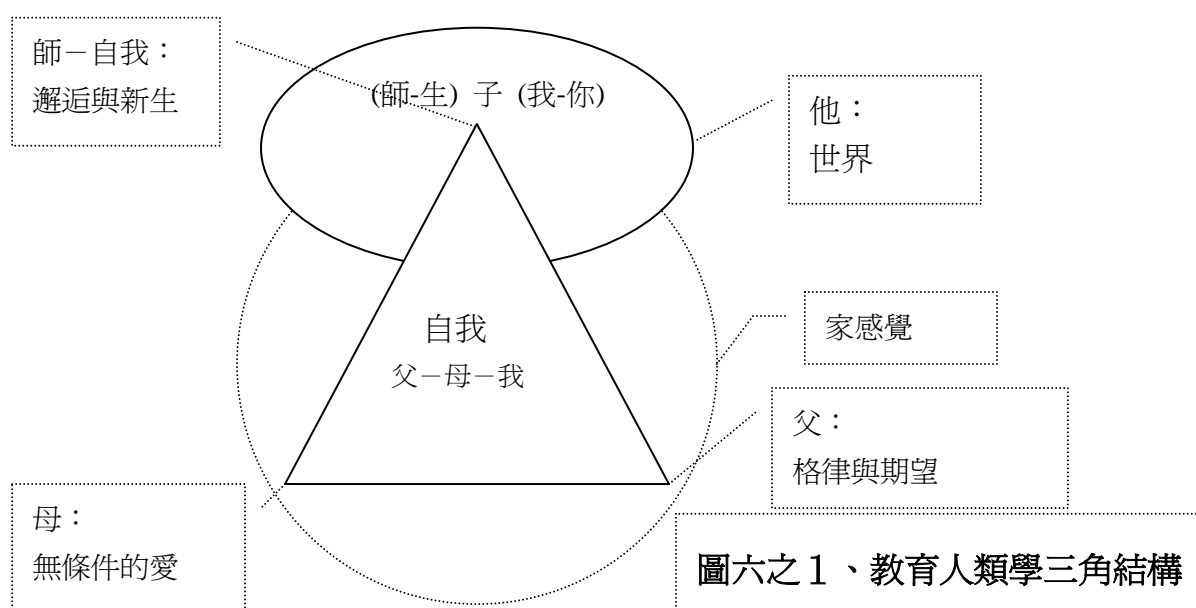
方」。而今日對主體的認識已非原子式的個體，而是處於關係中的「關係主體」，參照「我—你」作為原初關係，研究我透過三角結構，來安置教育人類學三大中心命題與「我—你」的關係，而這也是「教師我」在行動實踐中反覆斟酌，並參照前述理論框架所得：

- 孩子看似是以「我—它」、「我—你」的種種我來面對世界，但是自我作為可知、可感、可行動的主體實乃「父—母—子」的關係主體。此處「父」、「母」、「子」非是實指<sup>17</sup>，而是概念的談論，是透過現象試圖還原的結果，或更好說是種設定。「父—母—子」形成「家」，「父、母」與子的關係是原初的關係，Satir稱之為「最初的三角關係」(The Primary Triad) (Satir, 2003:23,366)，「自我」其實是「家」具體而微的代表，可感知孩子的「我」實則帶著「父—母—子」的家感覺。
- 父：有條件的愛，象徵要求，需達致格律、期望；帶來壓力。此處對「父」與之下的「母」，同 Fromm(1994：55-62)所言，非指個別單一的父母親，而是父性原則和母性原則(1994:58)
- 母：無條件的愛；帶來支持
- 師：外在於家的幫助，「師」非實指個別的教師，而是邂逅、新生，意指「師／學」的原則有別歸屬於「家」的秩序或包容，而是屬於新的開展，在「我—你」關係中，為己帶來教育。

在此，讓我們注視「邂逅」(Begegnung, encounter) 這概念。據鄭重信(1975)，「邂逅」本是德語文化中於二十世紀成為常用字眼，有其存在主義哲學的脈絡，也受前述 Buber 的影響，反對理想主義、主觀主義那種人可由內而外發展成人的看法，而強調人只有在與他人的「邂逅」關係中實

<sup>17</sup> 即便孤兒，因為加入社會生活而有「人皆有父」的認識；在此提的還要更進一步，即如下言，所謂父位、母位是有如秩序之要求和接納的獲得，這有如我們存在的文化結構。當然，現實生活是可以找到例證，我們往往在較我們年長的男女身上，投射了父子、母子的關係想像。

現自己(鄭重信, 1975:96); 而誠如前言, 「我邂逅一個人」並不僅指我碰到或認識一個人, 而是在命運上與他相遇, 使我生命產生轉換, 人是在與作為實在的「你」的邂逅中, 才能實現自己(鄭重信, 1975:99)。研究者以為, 這裡便是前述所言, 教育發生的所在, 它甚至在內容上沒有固定性, 是向人的內部深處的傾聽(鄭重信, 1975:100), 而能導致這樣事件發生, 而就是事件發生的本身, 我們稱之為「師—生」。茲圖示如下以進一步說明:



圖中「父、母」的「家感覺」是來自「家」的幫助；「師」是外在於家的幫助，由人的「家感覺」出發<sup>18</sup>，個人邁向世界，世界可為正德、利用、厚生四「我-他」關係，是與「我」不同的「他」；亦可能發生的是「邂逅」的「我-你」關係，此即教育的發生，是透過「你」而完成「我」的自

<sup>18</sup> 這父、母、子的「家感覺」三角架構，在日後接觸Satir的文獻閱讀時，發現亦有「最初的三角關係」(The Primary Triad) (Satir, 2003:23,366) 的類似架構。特此說明，亦為有力的佐證。又在論文修改期間—2004年七月底—拜讀宋文里(2004:55-66)〈我們的小孩—一種「後學」的前言〉文章，其中談論哪吒三太子這個他視之為圖謎，而在我們文化裡熟稔的人物，故事中他與父親托塔天王的故事，很可藉之以為透視文化的探討途徑。這裡我想指出的，也是「父」作為這個神話結構中「壓制」與「限制」的角色。我相信透過以文化心理的路數，對神話、故事作進一步的探討，探看其間父、母、子等結構關係與文化意涵，當可得到更多相關的辯證。

我完成。成長與教育是由個人離「家」邁向「世界」與「你」邂逅的過程，亦即得獲接納、秩序與教育而不斷開展的自我完成。

人的生養歷程有著「我」、「父」、「母」的共同結構（人皆有父），所謂「師—生」的開展，卻不意謂著有個外在加入的靈性，而是對一切緣起性對我而有「我—你」之際，誘發「我—父—母」的提昇或充盈。而在「我—你」當中，產生了與存有的對話，這其中「我」得到了教育。透過「我」，更好說，是那樣的「內面的世界」：

不管外部多麼廣闊，所有恆星間的距離，也無法與我們的內在的深層維度相比擬，這種深不可測，甚至連宇宙的廣袤性也難以與之匹敵。如果死者，以及那些將要來到這個世上的人，需要一個留居之處，還能有什麼庇護所能比這想像的空間更合適、更宜人呢？在我看來，似乎我們的習慣意識越來越侷促在金字塔的頂尖上；而這金字塔的基礎則在我們心中（同時又無疑在我們下面）充份地擴展著，從而我們越能看到我們進入這個基礎，我們就越能發現自己融進了那種獨立於時空、由我們的大地賦予的事物，最廣義地說，這就是世界性的定在。（劉小楓譯，海德格於〈林中路〉引里爾克）<sup>19</sup>

在現實生活，我也發現，或說自作解人的詮釋；孩子在家中得到了日後行動的能量與格律：愛與教訓，從而建構世界觀和行為準則，許多時候作寫教建的我可以感知到，學校老師不見得滿足的是靈性或理智的開展，而是滿足學生父親（要求）或母親（接納）的圖像，教師在這樣的狀況上並非成長的積極作用，只是補償。

然則在此得再次說明，所謂「父」「母」「師」的說法更好說是種孩子成長、教育中不同影響來源的隱喻式的說法—儘管在現實世界有符應的角

<sup>19</sup> 劉小楓著(民 79)。*《浪漫·哲學·詩》*。臺北：風雲。頁，243；另參海德格著，孫周興選編(1996)。*《詩人何為》*，《海德格選集上冊》。上海：三聯。頁，447。



色。「三人行必有我師」，但「師」不必有教師頭銜；長嫂如「母」、長兄如「父」等，這些說得都是對父、母、師一種認同的投射。「父」和「母」形成的「家感覺」，可看作是未長成的孩子的「土壤」，幫助生命成長，而準備好的生命，才得而「邂逅」教師所代表的「文化」，如此「智性」「靈性」等創造的一切才能穩當著床。以下是「教育學傳記研究」學思筆記的一段話，它們或許是以上這小段思索的發想，茲以之此小結。

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。(易霖，「教育學傳記研究」學思筆記，2003.09.29)

#### 四、教師角色：「權威」的討論

教師是外在於「家」的幫助，他是「權威」。「權威」(Autoritaet)是常受誤解的詞彙，拉丁文 *auctor* 原義為「創造者、促進者、繁生者」，而字源 *augere* 意義為「促生、任其生長、繁殖」，他是建立在「人格平等性」與「自願肯定的依賴」；特別教育權威是「本質地是對發展中的理性的一項補充：越能使自己成為多餘，教育權威也越能達成任務」(布魯格，1999:26)，它的作用在幫助受教者走向獨立、自主、成熟；使其逐步脫離對權威的依賴；使其自由、解放而負責。(馮朝霖，1993:162) 學生小淳所教我們，「原來權威(也可以)是溫暖的關係」(謝易霖，2001:39)。

## ■ 教師的權威，為增長自由而生

「師—生」之間的權威關係，Fromm 是拿來和「主—奴」對看的，學生學的愈多，他與老師的差距也愈小，以致於便得愈像老師(Fromm, 1998: 114)，這其間充滿了愛，「師—生」的關係是愛的行動，這行動是應許自由。同時「師—生」關係也是「你—我」的「邂逅」，我們可以將「邂逅」視為是主體（師）與主體（生）的「邂逅」，但是在存在哲學的意義上，「我邂逅」了一個人，是意指我命運上與他相遇，在此關係中，我的生命產生了新的轉換。(鄭重信, 1975:98)，進言之，教師的存在是增長自由。

先正視現實生活「師—生」間的權力關係，若非基於成人對於「人權」的理解，若非教師已將自己視為學生看待，這樣的理解如何落諸教育現場？教師在理念上實乃課堂主持人，當學生本位的理解與思考著床於教師的理念中，並開展成為校園文化，「學生本位」才不會只活在書本中，因為弔詭的是：學生本位其實是透過教師本位來達成！所謂的「教師本位」，乃在教師對教育本質的理解，亦即對師生關係的理解。

## ■ 自我取消的教師

教師幫助學生走向世界，這樣教師看來像是有著「聯結」性格；然而放置在「師-生」關係來看，「師」更是自我「父—母—子」結構中「邂逅」的發生場，表現的是一種「存在的契機」(ein existenzielles Moment)。就 Bollnow 而言，「邂逅」是教育（形成）性的接觸（鄭重信, 1975:97），他是偶然的，這也說明了權威本身的非恆常性。

教師作為權威幫助在孩子進行對事物的理解，但若無法讓孩子得到屬於自己的理解，或說使自己成為被依賴的對象(是「父」提供規約，還是「母」完全接納?)，要說這孩子有所學習，是難以想像的，因畢竟「複製」與「學

習」是兩件事，學習是恆是「屬己」—透過自我的詮釋來理解；而自我乃獨一無二，則屬己的理解亦是帶著未曾得見的新品質，這就是創造；在此，教師的「自我取消性」的重要性昭然若揭。與其說教師是與世界的連結，更準確的是說，是一條可棄去的道路，除了豐富孩子對世界的觀點，更重要的是「剝除」的效果，剝除蒙昧，剝除孩子與世界、他人聯結的阻礙。

教師，基於這樣的角度，是使得學生「成為自己」，以己為師，老師要將所有學生與世界聯結的阻礙剝除，包括教師自己！而學生學到服膺於真實全然的觀察，和世界坦然，以自己的方式面對，而此時，進入「我—你」關係的師生，便互為師生。

## 第四節 「諸我」的反思

- 教師我／另類學校教育工作者
- 研究我／教育研究者
- 自我

### 一、複數的我<sup>20</sup>

Geertz(2002:18,33)說道，近年他眼見學術圈子出現了大量文類混同的現象，而這現象還有增無已，同時正改變著社會科學與人文科學的性格。他又說：

我們毋須接受將寫作(*écriture*)視為「許多符號指涉的是另一些符號」(so many signs signing signs)這樣封閉性的觀點，也不必讓自己

<sup>20</sup> 2004.07.09 口試當天，成虹飛教授點出我書寫論文發言角度的問題，大意是—或者說，我的理解是：這樣一本論文來自相對於學院的教學現場，但觀看行文是不是有「教師我」被「研究我」剝削的疑義，是不是可就這個發言角度的選擇作個討論，如若有掙扎是否也呈現出來？對我而言，這個我也察覺的問題，其實也是對「教師我」，甚至自我的鼓勵，我藉之擴充論文。除了在第三章也回應倪鳴香教授的意見加入「2001.11.06 口述文本中的我」一段短傳，並改寫本章第四節為「諸我的反思」，同時在第一目次「複數的我」處理之。

完全沉浸於文章所帶來的愉悅，致使其意義完全消融於我們的感受之中，我們還是可以看出：一種炯然可辨的民主氣息，已經進入了我們對於所寫所讀的東西的觀點之中。(Geertz, 2002:35, 36)

這本質性研究與行動研究的論文寫作，也有相彷彿的狀況，文類混同、民主氣息；而不同角色間的眾多經驗交織紛陳，不同的發聲方式、風格或格律，的確產生眾聲喧嘩的現象。「研究我」恪守研究者角色，務期客觀，或者一一細數自己的主觀何來，對於理論方法務期切切實實的說個清清楚楚，而資料蒐集與分析不管是否作到，總希望交代得明明白白；「教師我」詳述田野經歷，分享種種感動，嚐試在論文框架下說出故事；而「自我」還是裝著不同角色的袋子，是寫詩的，是敘說者，還有許多未曾也毋須於此詳述的，都是「我」在發聲。

正如我們說人不是由獨立某個我而成為的，而是在種種關係中對於角色的反應或扮演被形構出來，這正可類比<sup>21</sup>前面幾章反復申述，文本給出自身，與詮釋者的關係給出了詮釋，「我」在此更好說也是基於對行動、對象的關係而有所不同。「我」恆常是複數的「諸我」。然而細觀眾聲喧嘩的「諸我」背後，佔有發言主導權的，似乎還是「研究我」這角色。

成虹飛（2001）在回應劉惠琴（2001）關於〈中小學教師在師生衝突情境中的角色建構與行動〉之行動研究時，特意回應劉惠琴對於點出了學院研究者與基層教師之間看不見的鴻溝的訊息，特別是「專家」身分對於與老師們真實的接觸所造成的困難；這樣的困難，在即便是第一人稱的敘事主體「我」，知覺因脈絡不同而有「自我」、「教師我」、「研究我」或「研究者」等（見本研究緒論）「一我」分飾數角的情況，這困難仍十分真實。不得不承認，作為一本向學院贏取學位的論文，我考慮的讀者主要是學院內所謂的「專家」。如若不是，大可不用在格式上沿用 APA，並且鉅細靡

<sup>21</sup> 有趣的是，前引[Geertz (2002:33-56)] 討論文本的混淆的問題，他也處理了社會科學界的幾個類比，賽局、劇場與文本。

遺的說明資料所從何來，並一一解析、歸類並尋找比方和說法。

「教師我」是否在此被「研究我」壓抑了呢？就某方面來說，或許是的，因為「教師我」有著在田野裡的第一手經驗，一如過往交通不便之時，先人對遠方到來的旅客述說的故事幾無可參照的另些說法，多持著懷疑和好奇交織的態度聽著「很久以前，很遠的地方」的事，並引以為奇為新鮮。

「教師我」當然也有著那「明明是我身在其中」的自信，而所謂學院專家的氣味<sup>22</sup>被浸淫於文藝音樂，並時時邂逅成長中生命的我(這個我當然知道學院專家也教書)的想像成：「你面對青少年一定無能為力，三兩天絕對棄甲而逃」；更不用說而身為文學教師，同時也是創作詩、散文的我，懷疑多談詩、藝術與生命感動，是不是真能得到共鳴。這是比較內心的感覺。當然，這些都只是「自以為是」。真正的關鍵在說話的場域，這決定哪個我多說一些，那個少說些。畢竟用散文集或日記、札記獲得教育學院的學位是難以想像的事。

書寫如同音樂，也有旋律、節奏、和聲和結構等需要考量，這「諸我」交響的論文可看成是複調的構成；它突顯「研究我」的聲部，但也同時佐以其它聲部，是以這論文看來另類<sup>23</sup>卻也充滿學術調調。不過，我相信即便寫一本類似崇建和耀明〈沒有圍牆的學校〉那樣的書，自己還是會依憑極大量的文化背景和理論架構來發聲，畢竟「教師我」同時也是哲學教師，同時也信靠教學、研究密不可分而和「研究我」相重疊著。更重要的，正是這些「研究我」「教師我」等諸我(它們亦非可截然二分的)形構本人，我只是考慮在這樣的環境，作了符合想像並且調和本色的談論。而也正是跨足種種場域，時常更換服色，讓我更有條件與各個可能產生的對話對象產生交流，這也正是身為教師的本事，創作者的資藉呀。

<sup>22</sup> 作戲語以回應成虹飛(2001: 219)。

<sup>23</sup> 這樣的手法就像我熱愛的指揮家Celibidache(1912-1996)，他常著由突顯樂曲的某些內聲部，挖掘曲子的意涵，並產生迥異的詮釋。附帶提一點，他自己就是精研現象學的人。

## 二、孩子爲什麼要上學

學校教育除了往昔文化傳承、社會化機構、開展新生命的世界外，更多的是如何仲介，成爲「父—母—子」的幫助。問孩子爲什麼要上學，進一步的問法是：什麼學校值得孩子去上？

當學校成爲傾聽與觀看之所，具備多元試探並培養學生進入邂逅的狀態與條件<sup>24</sup>，它將使得學生「邂逅」的可能提高，使人重新作人，成爲自己(鄭重信, 1975:100)，畢竟人不是自孤獨的自我產出「自己」，而是在「邂逅」中達成自己。黃武雄先生(2003)在《學校在窗外》中反覆申論一般學校教育該做的事：「打開經驗世界，發展抽象能力」然則如何「打開」、「發展」？或者如本研究的脈絡，如何準備好等待「邂逅」的自己？或如何讓學校更具有「邂逅」的發生機會。這問題類同於「自我完成的依他起性」是如何得而作用的？「依他起性」是外在客觀條件，但條件如何爲我所用？研究我以為不論就學校功能或學習者的觀點，「打開經驗世界，發展抽象能力」是教育者對自身與對「學習者／共同探究者」的期待或目標設定，此處浮現的，就是學校角色的問題，而這也正是運作學校的教師的問題。學校或教師應具有什麼條件足以達致這樣的目標？

在本研究敘說、外化等一路探討之下，或可提出：「造型」的能力。

造型使得內隱、抽象的意識得以具體，開展一條足供「上路」的溝通與感知之道。黃老師所言，其實是理想的人類學習圖像，卻不是「教育／教師」亦即學校、教師這些「教育的幫助」的圖像。回歸前述教育人類學的討論，「師—生」誠爲重要的教育緣起，學校提供的是「邂逅」的可能性，是等待「對你」交通的團體，是讓「世界」對學生成爲「你」準備；讓「世界」這個本是輔助成長、以資利用的「它」——一個客觀化的對象——

<sup>24</sup> 存在哲學脈絡下的「邂逅」是命運的突發事件，是無法事先安排與計畫的，誠如鄭重信(1975:101)的理解，人亦無法在毫無準備的狀態辨認出那「存在的瞬間」。一個對藝術毫無修養、沒有藝術眼光的人，即使是有機會看到最偉大的藝術作品，也不會引起那種會打動的人的「存在核心」的、使人重新作人的「邂逅」。

就在學校裡，有更多的可能成爲「我—你」關係，更多的邂逅，產生意義。身爲教師，我深刻感受到，諸多不同於我的異己，成爲彼此的「異世界」，在閱讀彼此的過程中，有所「邂逅」。而那些抽象的思維或微妙細緻的情感，透過教師我和共同於課堂中學習的眾人將之造型出來，在這裡「抽象思維」與「經驗世界」皆落實爲可閱聽的外化的文本，而如何使之形成可知、可感的文本，促進孩子與世界的溝通，在閱聽之間邂逅，蛻變，這就是教育工作專業所在。而這造型的能力具有創作的性格，亦具有知識與技術要求，這也呼應了教育作爲藝術與科學的兩個面向。

我在學校常和有這樣的感受，有時會覺得「聽」到，「看」到了什麼。某些特定的時刻，對某個正在長成的生命，自許多「他者」中間辨識出某個「對我」展現的「你」；「教師我」以爲這些經驗，實非論文所能傳達，也許是研究我還無法說清楚，但的確，在閱聽「敘說」時，我進入生命造型出的意義世界，進入了「邂逅」的場域，也因「邂逅」產生自我生命的跳躍，這使人向上向善更豐富的變化，同時也正爲那未來到邂逅作準備。孩子爲什麼要上學的答案可以是：這是閱聽生命，邂逅的好所在。如若我我們的社會、文化將學校視爲一種獨特的經驗場域，那或許我們能說我們共同經營的文化成熟了，社會之於學校，就像學校之於本研究中的課堂，在人的意向之下，成爲學習社群，產生了更多生命間橫向聯繫的機會。

### 三、本色的敘說

人的敘說鋪排了意義世界，而人是脈絡的存在，當敘說開展，由時間流動轉換爲空間性，似乎鋪排了「有待」的精神建築，等待我們探索；就我個人經驗，即便自少年時便有著記日記的習慣，我仍透過敘說其外化的作用和身處其間的體驗而獲益，這或許也是「空間／文字／觀看」和「時間／聲音／聆聽」的辯證。而這聲音是複調的，意義躲在「你」、「我」或

「他」的後面，或是「誰們」的後面。如同教育中「我—你」關係一般，邂逅是難以逆料的，但是一旦有所邂逅卻覺得自己如獲新生，因為「我—你」關係帶來了豐富感受和對世界的新理解。

每個敘說都有在地性，「它具有如此潛藏經驗知識的能量及將社會結構烙印的特色，因此它被視為『表述日常真實性』的理想途徑」（倪鳴香，2004:28）。敘說中，敘說者將一一整理鋪排的意義世界，並在相互堆疊、變奏基調中，確認所對應的生存世界的意義，從而展現出敘說者對世界的認知和解讀。這不只是說，敘說的研究取向可用以建立本土化的理論，對教師我而言，甚至對自我，因為閱聽某個敘說者的表達，閱聽他形成意義以面對社會的方式，在這樣的過程分享了殊異的觀點，達致對他者語言或生命故事文本的理解、詮釋，生命從而豐富了並且轉化、蛻變。在這裡已對於採集、分析文本與建構理論的「研究我」的關心，已然變化為自我於世間安身立命及與他人共處於世的生命態度。如同在本對「聽」「看」等的字源學考察所呈現的，除了察覺、理解敘說與文本在時間性與空間性的微妙關係，也更能領受那些敘說主體生發、沉澱意義的靜默片刻。

更因聆聽，生命看似類同的基調，卻有各自獨特聲響，總能自看似曾相識的故事裡，發現迥異於以往的變奏與音色，這些聲音無不是個人本色，而本色更應許了生命獨一無二的存在位置，我們甚至可以說，肯認了本色，另類是種必然。

#### 四、另類的邂逅

作為另類學校教育工作者，在工作角色上應是被期許著呈現不同情調的，在生活中偶爾也得到種種態度，不一而足的不同的注視。我將試著於本節末端目次說說為什麼我還當老師。前言提及學校作為更好的邂逅的所在，在此就我所身處的學校—另類學校，亦即本研究得以產生的最重要條



件—作進一步說明。

學校乃具有特定教育意向，教育圖像的教學場域，且作為家庭之外另一個照養繼起生命的社會機構，它自身的圖像亦隨時代演變而有不同樣貌。在Pestalozzi（1746~1827）那裡，學校很有家的味道；在現代主義的思維之下，學校像工廠；在後現代思維如Foucault(1926-1984)的討論脈絡，學校看來和監獄是異曲同工；而Illich (1926 - 2002)則構作一個非學校化的社會…。這些圖像將影響我們如何看待學校這個社會機構的角色。同樣的，對於「人」抱持何種問題意識，也帶來不同的討論，台灣七〇年代以降對國家教育權與國民教育權的討論，其根本亦是「人權」<sup>25</sup>問題的討論，是對「人」的思索投射至現實生活的影子，影響了學校在我們心中的樣貌。

而依本研究立場，或就看到學校相對於現行體制教育提供了不同的、另類的生命邂逅的場域；實驗計畫作為教育的另類選擇，除了不同的上位概念和教育思維及因之而產生的制度設計(如自主學習親、師生共同治校)，整個環境應允了哲學課、寫作課<sup>26</sup>等文化藝術課程的出現，更且辦學環境與諸多條件，足供支撐教師我透過「聽」、「說」—亦即「敘說」—的滋養，得而在教育場域與孩子共同創造如Bollow(轉引自鄭重信, 1975:101)所言，對「邂逅」作準備工作<sup>27</sup>。而林佩蓉(2002)、黃心怡(2002)對北市自主學習實驗計畫家長與學生的研究，其研究分析與所採集的文本可看出家長對於另類的教育選擇的迫切性，及這個「另類的生命邂逅的場域」所提供的：一個開放討論與充滿詩與戲劇的氛圍<sup>28</sup>。

<sup>25</sup> 參馮朝霖(2001b)：〈另類教育與全球思考〉，《教育研究月刊》，92期，頁33-42。台北：元照。

<sup>26</sup> 還是得特別說明，作文、書寫雖涵蓋在國文教學範疇內，但是應用各種媒材，並且有許多參訪、觀察和邀約作家相談的寫作課，卻絕非在國文課內就能處理。而這樣的寫作課的設計明載於實驗計畫課程大綱，從這裡也可一窺學校的辦學想法。

<sup>27</sup> 依鄭重信的理解，教育是邂逅的準備工作(101)，但又說邂逅對人的影響是教育(100)；而研究者傾向支持，教育生發之所便有所邂逅，沒有邂逅的教育工作，可能滿足的是控制、歸屬、安慰等其它關係，不一而足。

<sup>28</sup> 修改論文的夏天，我在捷運上遇見前往板橋接受攀岩訓練的鳥人(化名)，他因每年登山大旅行的關係開啓了對山林的興趣，且刻已得到初級嚮導證，他就是我文本(附錄二：420-421)裡寫下一個在角落中的人的那個孩子。他透過五天四夜的登山活動(礙於法令限制，這是體制學校極難出現的活動設計)，找到生命的出路向前走去，而提供這樣機會的，正是這樣一個另類的場域。

對於提供選替性教育方案的另類學校，馮朝霖(2001b)以系統觀與演化觀論作出以下論述：

教育系統若要有真正更多的「創意產出」，其必要條件卻是「另類典範」(alternative paradigm) 的參照競逐及其所衍生的演化壓力，這也正是另類學校存在的重要意義！<sup>29</sup>(2001b:39)

學校既是文化應允的教育發生所在，一個進步的、自由的，開放多元的文化理當提供種種不同「邂逅」的可能，另類教育基於不同辦學思考或制度設計，當可提供這樣另類的選擇。本研究對於青少年哲學教育、語文、寫作課的設計、教學的敘說、文化心理觀點和其中衍生的教育人類學探討，或可參照一二。

## 五、爲什麼我「還」當老師

『每一個人』，夏多布里昂(Chateaubriand)寫道：『身上都拖帶著一個世界，由他所見過、愛過的一切所組成的世界，即使他看起來是在另外一個不同的世界裡旅行、生活，他仍然不停的回到他身上所拖帶著的那個世界去。』(夏多布里昂所寫的《義大利之旅》(Voyages en Italie)十二月十一日條下所記)<sup>30</sup>

Chateaubriand 沒有繼續寫的，是這個人不斷的回到他所拖帶著的世界，但是「他」變了，他的世界也跟著變了。行動研究一路走來，頗可以 Nietzsche 筆下查拉圖斯特拉(Zarathustra)的精神三變說明：駱駝、獅子與嬰兒(Nietzsche, 1993:63-65)，由擔當、負重，到對自由的爭取，進而得獲

<sup>29</sup> 台灣另類教育的興起，亦帶有個人解放與社會民主的人權實踐的深刻意義，同樣見於馮文。

<sup>30</sup> 轉引自 李維-史特勞斯著 王志明譯(1989)：《憂鬱的熱帶》。臺北：聯經，頁 41。

天真，神聖的肯定。或許這些隱喻，除了具體了 Nietzsche 以「意志」為核心的人類圖像，文化哲學，也間接彰顯「創化性」的教育哲學(馮朝霖，2004:121)是勇於承擔、改變與新生的世界觀。

選擇教師作為工作與生活方式，如自己的訪談文本所呈現，可說是偶然(contingency)，而不走這道路會有什麼際遇也無從檢證，記得「哲學教室」曾和孩子共讀、討論「個體」(Individuum)這個拉丁字 (Brugger, 1999:170)，它所指的是：未分者，它的理由是個體代表一個本質上未分且不可分割的統一體，因為個體不可重複，而兩個一模一樣的東西就只能是一個。每個人都是這樣的「一個」，獨一無二的「一個」，由此一個比較的、評價的價值觀，就應由對彼此共同存在於這個世界此一事實的認知和尊重所取代。進一步的，我們可以這樣看—一人有無比的尊嚴—這個事實，相信每個人都有那非他莫屬的幸福，每個個人皆能自由的選擇投向他的幸福之路。事實上，這不就指出個人生命的變化與自我完成，必然是向「另類」前進的嗎？西方傳說中尋找聖盃的騎士，如若只依憑前人的足跡是無法得致聖盃的，人必得由道路在眼前開展，而非躲在他人的背影之下；而現實生活中，個人的幸福是自我尋求的，但卻也得在社會關係中才得而實現，人的一生就是自己的故事，而這故事中還有許多人，幾年我是這麼回答的「為什麼我想當老師」這個根本問題：

但若問「為什麼還想當老師？」那麼便有不少可說的，因為我的生命從中得到意義，因為這是個深刻的工作，不論喜悲；同時更因為它是人與人相互成全的事，也是作為一個人的一種肯定。(謝易霖，2000:63)

現在我卻學會敘說一個故事，而正是在故事裡，感受到生命相互成全的美感，這樣的工作，成為生活方式，因為我樂於在每個傾聽與觀看的當下，試著覺察「邂逅」的發生，當自己體驗到「師—生」關係，一方面賦

權他人，同時卻也賦權自己，己立立人，卻也立人立己。「學生—老師」的關係中，互為師生相互學習，是以教育工作應許著自我完成，從而自成就自己也成就別人這樣充盈的循環裡，感受到更多與世界的聯結。「為什麼當老師？」是偶然，但是為什麼「還」當老師，則是大哉問，那得回答許多體會，或者一本論文。簡言之，學校是邂逅之地，我和孩子一起上學，並自其中蛻變。