

第一章 一團迷霧

之一 媒體呈現的外籍配偶與新台灣之子現象

近幾年來，台灣出現一批新的移民潮，這批移民潮主要是東南亞籍的女性透過婚姻的管道進入台灣。依據內政部警政署，入出境管理局及戶政司的統計指出，截至95年7月底止，移入台灣的外籍與大陸配偶共計38.6萬人，其中外籍配偶13.3萬人占35.4%，大陸與港澳地區配偶25.3萬人占64.5%（內政部統計處，2005），也就是說，近五年來，外籍結婚登記數每年均逐步上升，至2000年之後此比率超過11%，也就是每一百對婚姻中有近12對為外籍通婚；再根據內政部戶政司的資料顯示，截至民國94年底止，外籍配偶（含規化取得我國國籍者）的生育率一般都高過於本地婦女，在生育總數上，1998年外籍與大陸新娘所生嬰兒數占台閩地區嬰兒出生數的比例為5.12%，2002年已經提升為12.46%，2005年7月底，大陸與外籍配偶所生的嬰兒比例已增為13.7%，說明2005年在台灣出生之嬰兒100個中，有13.7個出自跨國婚姻家庭（內政部，2005）；若依此生育率比加以計算，目前外籍及大陸配偶家庭所生子女儼然已成為台灣的「第五大族群」，不僅意味這群新住民與後裔正以可觀的數目增長中，更說明台灣未來將面對多元文化的衝擊。

因為新移民女性人數的增加，台灣的家庭型態亦有了不同的樣貌，其人口結構也有相當的改變。在近期的媒體論述中，大多以負面觀點來看待外籍配偶的親子關係與子女成長，其原因不外乎是外籍配偶須適應與自己國家全然不同的文化及社會環境，或其自身的教育程度多半不高，或是結婚對象大多以台灣社會經濟地位居於弱勢的男子為主，且由於零至六歲是幼兒學習的關鍵期，外籍母親因忙於生計疏於照顧子女，或因語言與文化的隔閡，無法吸收教養新知，對親子關係的建立與子女成長都造成負面的影響等，在這種因果論的推論之下，認為新台灣之子在後天學習與成長上的相對弱勢，將影響幼兒未來的學習及人格發展，亦對社會文化造成相當大的衝擊(吳雅玲，

2004)，因此引起社會大眾與公部門對於新移民第二代教育的重視。

之二 疑惑

這樣的媒體論述，讓當初被調到低年級服務的我，面臨了許多認知上的矛盾。2004年9月，我調到一年級學年服務，當時拿到一年級新生名冊時，適逢新竹市政府在國中小學推展學籍電子化的政策，因此我們這一群小一老師被要求必須將父母在新生報到時，為學生所繳交的戶口名簿進行電子化的整理與分類。當時的分類項目中，特別將「父母親是否為外籍配偶」這一欄特別註明，這著實引起我的注意。主要是因為在統計的過程中，我發現這一個新接的班級中，約有五分之一是新台灣之子。後來得知送往教務處的調查表被做成一個統計圖表，本班的新台灣之子在學校班級的數量上居冠。當時的我並不以為意，但卻在我被同儕得知自己班上新台灣之子的高比率時，那一陣子常被同事拍肩打氣，並開玩笑的告訴我說：「你要比較辛苦喔！」或者是一副同情的口吻說道：「奇怪，學校怎麼分配的？怎麼都集中在你們班啊？」當時的我相當困惑，為何大家覺得新台灣之子的學業問題需要更多照料？學生問題必須更加用心？當時的腦海中閃過了無數的疑問。

後來在9月開學之初，輔導處通知一年級各班老師選出注音符號學習不力的外籍配偶子女，因為教育部有一筆經費，是針對一年級外籍配偶子女的「注音符號補救教學」活動，當時的我前往輔導處詢問：「如果班上需要這方面協助的學生，但並非外籍配偶子女，是否可以參加？」行政單位說明因為身份別並不符合，所以應當不可以。當時的我相當質疑：**為什麼只針對外籍配偶子女進行補救教學，而非所有在學習注音符號上有困難的學生？**最後，由於各班報名參加此補救教學的外籍配偶學生人數並不多，再加上我的據理力爭，主任說明若是報名截止之後，班級學生數量仍未達標準，那麼我所推選的兩位非外籍配偶子女才可以加入。這讓我又更加疑惑「注音符號補救教學」的教育政策為何只針對新台灣之子？是因為預設他們在學習注音符號上

「一定」有困難嗎？還是本地生都不會發生注音符號學習困難的問題？

當然，在幾次的事件之後，我開始關注起這個議題。但真正想要進一步深究並改變的動機來自於在第一線教學現場裡的震撼：一是學生對課程的疏離與陌生，二是我在親師溝通的部分遭遇了一些瓶頸。

在教學的過程中，我發現學校的課程，諸如學生對鄉土語言的選擇、注音符號等，似乎無法貼近她們的生活經驗並引起共鳴。舉個例子來說，班上一位新台灣之子因為家庭狀況特殊，家裡並不說客家語與閩南語，但在校選修鄉土語言課時，卻必須強迫他兩者中選其一。在選課之後，因為陌生的語言與分班上課的環境，讓這位孩子心生恐懼，甚至被該任課鄉土教師認為此學生不僅學習緩慢，課後亦不複習，是個相當不認真的學生。但在我看來，這位孩子的學習狀況並非僅是一種量化的數據能夠加以瞭解，也就是說，這位學生在鄉土語言的學習成就並不能類推學生本身的學習力問題。若我們僅從這一個角度來說明學生的學習表現，若僅僅只是用一種「好/壞」、「優/劣」等簡單二分法，其實並不足以顯示出學校課程安排的問題癥結究竟出於何處。所謂的鄉土語言，主要以學生在家庭裡的母語學習環境為主，當這位學生缺少家庭的學習基礎，我們又何忍苛責他學習上的不適應？這樣的特例故事一再地在本班上演發生。若僅是因為學生對課程的陌生與不熟悉，就將這群新台灣之子劃歸於學習成就不力的一群，這樣的分類是否太過粗糙？

另一方面，在教育現場與這群孩子相處中，發現新台灣之子在學校的表現並不如大眾傳播媒體、或是學術研究般所建構的如此負面，這著實與大眾的理解有一段不小的差距，甚者，在我的教室觀察之下，更可以發現外籍配偶對新台灣之子都有相當高的期望，希望孩子能夠認真讀書，洗刷坊間對他們的污名化宣稱。而在上課發表中，我觀察到新台灣之子在國際文化方面所展現的視野也較其他學生還來的多采多姿。但相當可惜的是，目前這部分的表現鮮少被學校所重視。

在自己每一天的教學現場中，我總會面臨到一些前所未有的回應，對我

而言，不僅是一種視野上的轉化，也是與這群新台灣之子一同分享、經歷的共同歷程。就在這些種種的因緣際會之下，我開始關注起這群孩子所處文化脈絡的經驗與故事，並對其產生了濃厚的興趣，也開啓了自身課程實踐的能量，以求能不斷翻轉自身觀點的角度去尋求另一種觀看的可能。當然，對此研究的熱情並非突然憑空產生的，其研究與理由是植基於自我對教育現象的觀察與思考，或許，可以更切身的說，對新台灣之子的關注應當是我在教學與閱讀經驗中，慢慢孕育出的想法。

之三 頓悟與關注的轉移

適逢新接一年級的這一年，我也開始進入教育研究所就讀。在課程社會學、質性研究等課程中，開始從社會結構、全球化的視野與批判教育的角度來觀看與反省教育現象，也逐漸學會從不同面向思考，這些都讓我在教育工作上出現了一些反思！我開始看見以往所看不見的「面向」，諸如：從批判教育學的角度出發，課程代表的意義是某種「特定的生命形式」(particular form of life)，遠遠大於一個研究的計畫、教科書、或一門課的教學計畫表。而這種課程的目的，部分是在協助學生未來在既定社會中是居於宰制或從屬弱勢的位置做準備。課程會偏好某種知識的形式、打壓其他知識的形式；或者肯定某些特定挑選族群的學生價值、慾望、夢想，卻貶低其他族群的學生。這些歧視的運作往往又依種族、階級和性別有所差異。這說明批判教育學所關切的是教科書、課程內容、課程教材內容的敘述、討論與再現方式，以及在教室現場中所展現的社會關係，究竟如何呈現出有利於主流階級團體，或排斥從屬弱勢團體。

當我發現，原來性別、族群與階級議題就在我周遭層出不窮地產生時，我相當震撼！原來在學校的潛在課程中，我們常將標準化的學習環境和其他的學程，如行為規範、教室經營、以及老師用來面對特定學生族群的非正式的教學程序等，都會形塑學生的行為表現。當然，也開始覺察到在一般的課

程教材和正式排定的教學計畫之外，知識和權力亦在校園這個結構中默默的被建構、運作。這也是學校的官僚體系和管理「壓力」的一部份，一種統整的力量，讓師生都會被引導去服從跟權威、行爲或道德有關的主流意識型態和社會行動。這讓我在教學歷程中不斷地陷入矛盾與掙扎。從以往對事物的「觀點」正逐漸崩解離析中，這種對於新的批判與挑戰，讓我有一段時間是處於一種強烈不安全感的境地，當我意識到學校生活不是一個單元的、統一的、嚴格僵硬的規律，而是充滿各種不同程度的調整、競爭和抗拒的文化場域時，我檢視起自己在教學過程中的碰撞，亦發現當自己開始承認學校生活反應的是多元、彼此衝突的語言和掙扎時，教室和各自帶著不同文化資本的學生在此碰撞，學校行政人員、教師、家長和學生也往往在這個場域中，顯現出他們應當如何定義、瞭解學校經驗和行爲，並具備著不同的觀點。

這樣的反思其來有自，在一次與外籍配偶媽媽交流的經驗中，因為擔任導師的我，立志從孩子的觀點出發，協助孩子的發展，爲了讓孩子的「問題行爲」得到「矯正」，對於孩子的任何問題，我總會不厭其煩的與媽媽聯絡並討論如何做，而孩子的學習成績與狀況亦日漸好轉。對於學生的轉變，大家都相當高興，而自己卻未察覺自己在複製一套社會主流價值觀，對於這位外籍媽媽做了壓迫性的要求。這樣的情況隨著孩子行爲表現起起伏伏，我開始對孩子的家人有一些質疑，覺得學生的家人似乎並沒有認真執行我們所討論的事，也因此使得孩子的進步斷斷續續，當時的我以「好媽媽」的價值觀要求這位媽媽努力改變家庭的生活方式，諸如要求媽媽必須挪出親子時間陪孩子一起閱讀並分享、每天晚上能夠訂正、檢查孩子的作業並簽名，甚至在孩子生病、有狀況時，能夠盡快出現與老師聯繫等等，在這些以往被我視爲理所當然的親子互動，卻在媽媽的反應裡呈現出諷刺的圖像。直至後來，這位媽媽才跟我坦承她的困境：

陳老師，我的中文不太好，我們家也沒錢，我要上班，不上班，老闆會扣我

薪水，我沒工作，這兩個孩子就沒東西吃，我有我的苦衷。

當頭棒喝之下，我發覺自己是如何無視於媽媽必須承受輪班的日夜顛倒工作、面對國字看不太懂的焦慮，以及在生活上的困難與壓力。這種掙扎與自省的歷程也間接影響了我在面對新移民女性時，不知如何處理與看待她們所遭遇的問題。因此在進修時，常會在課堂中提出自己的疑惑與憂慮，在陳致嘉老師帶領的課程社會學中，每一週所讀的篇目都帶給我極大的震撼，尤其在班上的我，以一種在職生的角色接受其他研究生的批判時，心中對許多教育現象與意義頓時有了不同的解讀。猶記在一次上完 Boudieu 的文化資本論之後，我想起了班上這群新台灣之子，當時的我，摘要如是寫道：

文化不利的兒童若想獲得成功，必須改變他們原有的文化習性 (habitus)，被同化於優勢階級的文化中，如果他們無法改變自己的文化習性，將會在學校教育中遭受挫敗。這讓我想起了本班高達五分之一屬於新台灣之子與原住民兒童在學習上普遍學習成就較低落的原因。學校傳統教學視教學內容為自然的，並且假設了所有兒童均有相同管道獲得優勢階級的文化資本，因此當學生經過教導卻仍學習挫敗時，其歸因將常導致為學生自己本身不努力的問題，而教師、學校、課程、教學等各層面均一再支持這種實質上不平等的假平等。這讓我反省了經由這樣抉選制度、屬於優勢階級的教師，該如何更關切這群弱勢階級兒童的教育問題？而教師在尊重多元文化下，該如何在主流價值並無絕對正當性的認知下，積極教育表現不佳的孩子。(反思札記 920412)

誠如 Apple 所言，學校課程已不被視為一個客觀的文化產品，而是不同權力及相異的意識型態相互競逐的場所，亦是社會建構的產物。因此，面對學校所教授的主流知識而言，表面上彰顯出與權力脫勾的客觀中立，但實質上，教師卻更需要正視權力與知識之間的相互關係，並對知識如何服務特定社會團體等議題加以反省。換言之，我們需要注意知識是一種意識型態的建

構，與特定利益的社會關係相牽扯等面向，這將會影響來自不同階級、性別、種族、國族意識學生對自我的意義建構。亦因為我與這群孩子有了共同經驗的體悟，因此在陸陸續續地閱讀 Paulo Freire 提出問題陳顯教育(problem-posing education)、Apple 的意識型態與課程、彼得·麥克拉倫的批判教育學導論——校園生活時，對站在教學者位置的我而言，如何對自己進行反思與批判，有了更深刻的體驗。

在回顧自己的教學經驗與學習場域的歷程中，往往更強調一種專業上的教學技術，諸如在班級經營、教育心理學等實證色彩濃厚的知識中，我們習得如何從自以為的客觀中立來處理「問題兒童」、或從懲戒與獎勵的觀點來經營一個班級，尤其面對學習表現不力的孩童，總是一再地諄諄教誨「唯有努力，才能邁向成功」、「勤能補拙」的至理名言；而忽略了其他面向的考量，這亦窄化了我在課程轉化上的可能性。因此身為教師的我，除了必須重新思考我本身工作條件的本質之外，更應當進而期待賦予學生面對課程斷裂的經驗時，如何做一個關注與批判的行動者。



之四 遭受質疑的教師角色——我該如何教？

在一場參加多元文化教育種子教師研習暨教材發展工作坊中，我在會中提出自己在教學現場中的經驗，面對新台灣之子出現非台灣的族群認同意識，竟被現場參與的某部分老師質疑我的教學方式錯誤，他們認為我應當現場糾正孩子的國籍意識，並盡量引導瞭解本國的好。當時的這位男教師不僅質疑我為何不告訴學生她們是台灣人之外，更認為外籍配偶嫁過來本來就「應該」要適應台灣的生活，好好做個「台灣媳婦」。這樣的說法不僅深深烙印在台灣人的心裡，甚至連報章雜誌與政府官員都無一不透露這種訊息：「只要認同這塊土地就是台灣人！」

不管這句話的意思如何，這句話給外界有「外籍配偶是該同化」的印象。如果產生「努力同化，做台灣人」的是「好的外籍配偶」，「適應不良」或

「堅持母國文化」的是「不好的外籍配偶」這樣的「二元論」的話，那麼是否說明了「努力同化新台灣之子，做台灣人」的是好的「老師」，「尊重孩子認同」或「給予開放空間讓孩子述說認同母親國家文化」的就是「不好的、未善盡職責的老師」？這一點讓我深感矛盾！

實際在現實的教育體制中，我的做法讓我面臨不少困擾，在研討會結束後，我單純的以為這只是那位男老師個人的觀點而已，但相同的狀況亦發生在學校領域會議及教師晨會分享中，其他教師面對我所報告的教學現象提出質疑聲浪；這讓我開始有了一種兩相衝突的思考方向，其一是所謂的多元文化教育，難道只是一種「政治正確」的宣稱而已嗎？多元文化中以台灣優先的慣性思維依舊未有改變，其二為提出新台灣之子所呈現異於以往的教育展現，往往被簡單歸因為：因為母親為新移民女性，所以新台灣之子教育程度將與本地子女有所差異。

曾有一位外籍配偶在報章雜誌上說明了這種自我認同上的困擾：



我在生活中常聽到「妳結婚那麼久，已經是個台灣人了吧！」「嫁到台灣來的就是台灣媳婦」之類的說詞。當然我們都知道這些話百分百出於善意和關懷，所以平時都會微笑以對。但我們也需要最起碼的自我認同（自己認為自己是越南人、菲律賓人等）之空間。來自不同文化的異國聯姻家庭最重要的就是用心了解彼此的文化，體會對方的感受，也要適當的鼓勵和禮讓，並不是單向地要求對方「成為台灣人」。（2004.08.04 中國時報）

這似乎與我所遭遇到的情況相當類似。當我在課堂上聽聞新台灣之子所認同的母親國家經驗時，我相當鼓勵孩子的發言，但是這樣的教學方式卻在研討會上遭受其他老師的非難，他們質疑我的教學應當及時「矯正」孩子的「偏差」觀念。這說明當孩子認為自己的國別是出乎我們意料之外時，一種壓迫式的被迫轉化早已在教師群中成形。適逢看見當時的這篇報導，不僅相當撼動，更深深衝擊我的心，這樣的兩難角色，正是在教學現場中的我正面

臨到的難題，對我而言，來自不同文化的異國聯姻，也應當尊重並保有他們的文化。也就是說，外籍配偶所生出來的孩子不僅是「台灣之子」也是「○○之子」（如印尼之子、菲律賓之子、泰國之子……），他們有權利繼承父母親雙方的文化，這不僅需要社會的了解和鼓勵，更需要我們在教育體制上，給予陪伴外籍配偶與新台灣之子「做自己」的機會吧！在這樣的問題意識下，因此有了開啓自己在面對環境不利下的新台灣之子，如何建構自我認同有了學術上的關注，並期待透過課程實踐的力量達到親、師、生賦權（empower）的能力，期待能夠透過行動研究的方式，讓自己不但獲得培力，孩子亦能透過課程更加關照自己、認同自己。這樣的想法，逐漸形成了我在課程實踐上的問題意識。



第二章 探索的途徑

當我發現自己的研究位置不像書中的關係如此決斷時，我一方面擔心起自己的研究是否「正確」，一方面發現自己在實踐知識與經驗中，視野正來回不斷的擺盪，但是自己心中的價值信念卻越來越清晰明白！……也許是因為我跟孩子之間的關係有著情感的涉入吧！這些情感跳脫了原本身為研究者的我應該保持的中立客觀，所以，關係是如此的跳動著，但想要讓他們多加發聲也變成了我的目標！（2004.05 教師日誌）

這一篇論文想要紀錄並探討我在教育工作歷程中累積的實踐知識，這種實務工作者在工作場域的行動探究，正是一種「實踐取向」的路線，更是主體對話的過程。因此，本研究的方法，我將以行動研究為典範，以敘說的方式來描述我的經驗，在進行經驗的反映與反思，以下依序介紹行動研究、敘說取向及探究生活經驗的意義，再說明我觀看問題的位置與研究歷程。



之一 行動研究

行動研究（action research）是集研究、教育、與實踐介入的一種研究典範。是行動者自主的研究，也是行動者對自我行動產生的影響所進行的自主研究，而研究結果會影響或改變研究者對其環境與自身處境的覺知與詮釋、或研究者的行動選擇、或研究者的自我；行動研究不僅可以改善實務工作的品質，作行動研究的實務工作者能將自己從知識生產的學術霸權中解放，並且積極促進社會正義的社會運動實踐。（陶潘瀛，2004）由此角度觀之，行動研究可以是探索研究者行動歷程、事件、情緒、策略及反思的研究方式。

行動研究從原先提升個人專業知能，轉移到集體的社會行動等，促成社會正義的社會實踐。行動研究逐漸被不同學門所採用，各自發展許多不同的研究面向及分門別類，包括組織學、社區發展學、教育學、護理學、女性主

義、社會學、組織和行政研究等領域。(Hart & Bond, 1995; 胡幼慧, 1996) 在教育研究的領域, McNiff & Whitehead 更認為行動研究往往和學習歷程有關, 學習必然會牽涉到教育與成長, 所以行動研究為一種教育研究行程。(朱仲謀, 2004)

教育界發表的碩博士論文, 包含教師專業發展自我研究、教師成長、課程設計、教學法、教學理念、教師的自我敘說等等(黃明勇, 2002; 黃凱旻, 2002; 楊志能, 2002; 楊爵光, 2002; 徐學正, 2001; 曾慶台, 2001; 李玉華, 2001; 張惠津, 2001; 謝美蓉, 2001; 阮凱利, 2001; 邱明昌, 2001; 吳臻幸, 2001; 齊宗豫, 2001; 楊慧鉞, 2000; 李文英, 2000; 劉華娟, 2000; 陳國泰, 1999; 林曉萍, 1999)

行動研究是在具體行動及對行動的反思中獲得有用價值的知識, 再投入行動當中, 提升對實務工作成效, 並在過程中不斷地真對行動的目的、方法及結果進行檢討、修正與形成新的行動。行動研究是一種動態的行動歷程, 其中 B 和 C 之間是一種不斷循環的歷程(夏林清, 2003) 見圖 2-1:

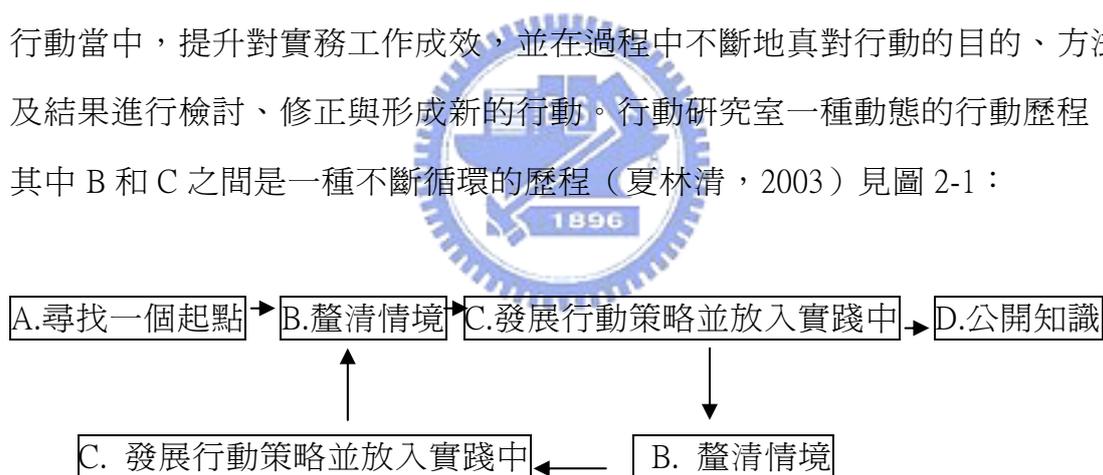


圖 2-1 行動研究的歷程

依上述研究歷程, 本研究的行動歷程如圖 2-2: 觀察記錄的歷程從 2004 年 9 月新接一年級開始, 整個實踐的歷程至 2007 年 6 月為止。透過回觀故事的過程, 分析自己的日誌、感覺、檢視自己過去的經驗、並反思自己的價值觀、信念與產生的行動力, 再進入行動場域中回觀新的方案產生的經驗, 最後累積這三年的實踐知識形成本論文。(圖 2-2)

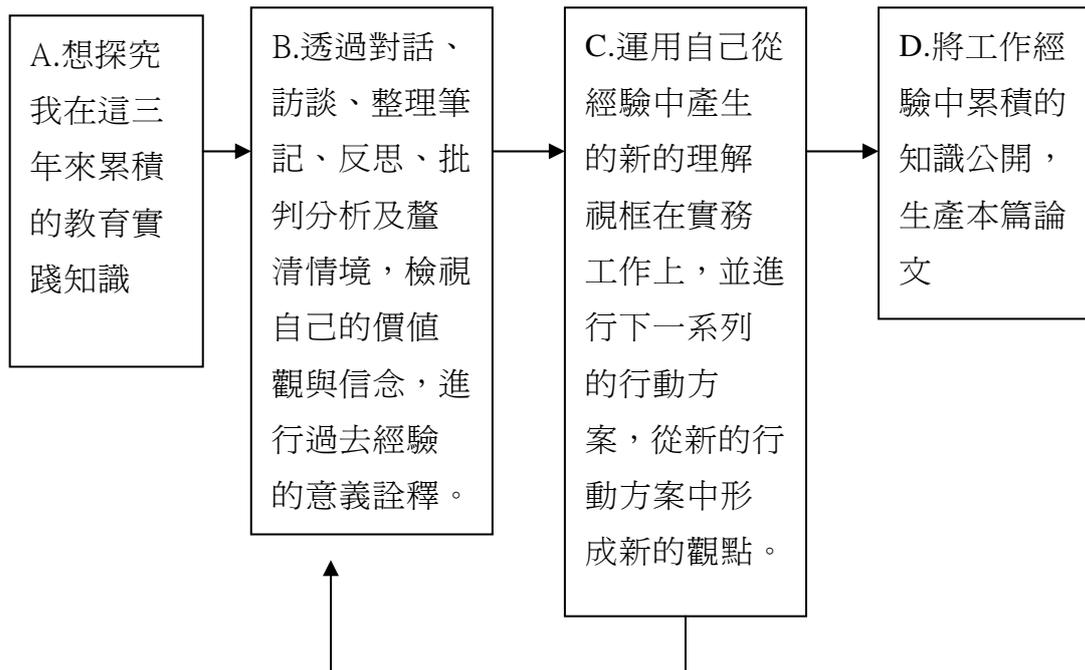


圖 2-2 本研究的行動歷程



之二 敘說取向的方式

行動研究可以有很多呈現研究過程的方式，當我以「說自己」反觀自己的時候，透過故事敘說（narrative inquiry）與故事分析就成了一種呈現方式。Connlly & Clandinin 認為「敘說」是人類無止盡及重複敘述其自身故事的一種方式，可藉它來探討人們如何從其過往經驗中形塑意義，以「敘說」的方式適切的建構行動中的知識，並且變成可以探究行動知識發展的歷程。因此，當我選擇「敘說」這種方式，「故事」則成為敘說時的內容。

透過說故事及分析故事的方式，我可以進一步說明故事的主角、當時的背景、故事發生的脈絡，並從中獲得行動的知識。敘說的過程也關心行動的展現，我們做了一些事情導致情況改變，我為什麼選擇這種行動方式發聲？是否有想要改變他人觀感的意圖？這說明了行動者的動機與意圖才是關注的焦點所在。在教育實務工作者的職場上，故事敘說一直是老師每天所進行的事，當老師對各自的故事敘說產生有意識的行動研究規劃，那麼就會重新框

定這個被貶低的口語論述模式，同時，這種對實踐反映的形式，也會提供嚴肅研究來探究支持他們所做決定的最深價值。

因此，基於這種觀點，本研究將以「新台灣之子與我」為故事主角採取敘說的方式，描述在教學場域中所發生的事件與經驗。將焦點放在故事的意義，是為了解我深處實踐情況中的自我意識與抉擇，再藉由反省及批判分析情境脈絡來建構自己的實踐知識。但身為研究者的我無法避免遺忘或部分失真的現象，所以我有紀錄及印象中對我有重大影響的事件與對話為主。這個研究長達三年，部分事件已失去脈絡，對於回觀之後所反思的感覺也不盡相同，但是卻是再後設的一個機會，我想藉此找出是否有新的知識火花出現。

之三 探究生活經驗的意義

究竟什麼樣的知識才叫做實踐知識？怎樣的標準才叫好的實踐知識？我的敘說方式會不會過於主觀？這些問題不停地在我腦中懸繞，我曾尋求書中的解答，也不斷的與指導教授、研究所伙伴、學校同事、家長、孩子進行對話與交談，但，我仍在找尋答案。我想，這是因為主觀一直是質性研究被討論與質疑的部分，Reason認為主觀是一種覺察的品質，我們不去壓抑我們原始的經驗，更要意識到，並且將他運用為我們探究過程的一部份。所以面對主觀，我的處理方式是在行動的每一個時候，不斷的反思與後設，並且不斷地與文本驗證、與伙伴進行對話。尤其在進入行動現場時，我開始注意起自己敏感的角色位置與情緒問題。

那麼，生活經驗可以構成知識嗎？Van manen認為從日常生活的自然態度所體驗的事件本質將把我們帶入反思或覺察的過程，在此過程中，我們才能夠真正的轉化或重建自己，提供我們合理洞察的可能性，引領我們更直接貼近世界；因此，從現象學的角度來觀之，現象學的反思應當著重在點點滴滴的回溯，是自我批判的。經由對生活經驗的反思、深思熟慮、交互辯證，

從事件中察覺普遍的本質與意義。也因為要描述清楚潛在隱藏的意義，所以必須不停地辯證對話，因為研究者與行動者之間，更應當是互為主體性的，所以研究的主體事件不僅是我們所經驗的世界，最終目標是要更完滿的成為我們是誰。現象學訴諸我們立即的經驗，目的是為了把我們的生活事件中所遭的行動、行爲、意向、經驗等，建構出一份栩栩如生的描述文本。（高淑清、連雅慧、林月琴等譯，2004）

由上所述，對於生活經驗文本資料的呈現，我將著重在現象與事件脈絡，及聚焦於意義的賦予，將資料作最後分析整理，不做零碎編碼分類，以求呈現事件的原來樣貌，並保留事件的真實性，描述過程或對話的方式來進行事件的闡述。

之四 看問題的位置轉變

依據上述的幾個觀點，影響了我觀看角度的位置，不同於自然科學，社會科學的研究對象是有生命、情感的，因這涉及了「交互」(reciprocal activity)的活動，以及相互的經驗(intereperience)。(Devereux, 1967: 18-31; 夏曉鵬, 2002: 19-20)這讓我憶起當自己在紀錄與觀察新台灣之子活動並與老師討論時，成虹飛老師曾提出我的「聲音」(voice)與立場似乎在這之中消失了。這使我關照起自己是否內化了隱藏自我的學術規範，並且正步步邁進將被新台灣之子變成「他者」的陷阱之中；也就是說，自己正透過一種概化的書寫方式來將這些「他者」簡單化、同質化。但事實上，我極力想要避免這種權力語言似的客觀與專業論述。如 Lbu-Lughod (Lbu-Lughod, 1993: 8-9, 轉引自夏曉鵬, 2002: 21)所言：

專業與權威的概括性論述，和日常生活語言（我們自己與那些他者的）的隔閡，正是造成學者與他/她的讀者間，以及和他/她所描述的對象間，根本分離的原因；而此分離又進一步促成將這些他者建構成既特異又劣等。

基於我和研究對象間的經驗、情感上的撼動，深深刻畫了我對研究對象的認識與瞭解，因為彼此生命的交會是如此密切，更不想陷入將研究對象書寫成「他者」的境地，是故，儘管她們與我看待她們世界的角度不同，這段我與新台灣之子共同經歷的生命經驗該如何書寫，將成爲一個重大的課題，而擔任教師角色的我，又該如何避免「學術偷窺」(academic voyeurism)(England 1994)的陷阱呢，這亦是我在觀察研究中不斷質疑自身與批判的環節。

Smith 提出一種研究方式，即將研究者本身、問題意識的對象與知識之間的關係重新加以改造，也就是說，視研究者爲「經驗的主體」(experience subject)，並將其經驗視爲「主要資料」(primary data)(Jackson 1989)。這說明我們所研究的是一個深處其中的人所詮釋的世界，所以我需將自己融入研究過程，找到自己的位置，並反省己身位置如何影響我們的問題意識、研究方法及論文書寫。

以我的立場而言，本論文的目的在提供主流論述外的另一種論點，主要是因爲新移民女性及其家庭常被塑造成「低劣的他者」(夏曉鵬，2002：23)，而新台灣之子被媒體塑造成「發展遲緩、學習不力」的兒童。透過對既存社會論述的質疑與批判，來逐步鋪陳與之相對的論點，以先分析官方機構與媒體如何評斷「新台灣之子與新移民女性」，並進而微觀分析此圖像如何影響一間小學對新台灣之子的教育措施與對待方式，而新台灣之子在學習歷程中採取何種生存策略。

對於我而言，這不僅是一個關於「新台灣之子」的研究，同時也是關於自己的「假設、意圖、價值觀、態度、信念」如何帶入教學現場的探討。這種書寫形式以「層層交疊的敘事」(layered account)(Ronai, 1995)爲主，也就是經驗經由敘說再現成爲「文本」，並隨著不同敘說者的視框移動而賦予經驗不同的意義，因而產生不同的「文本」，這種多義性本質亦構成多層次的論述空間(Ronai, 1997)，我想是這是一種可讓我融入各種論述，包含理論、統計與個人生命經驗與情緒的書寫方式。

夏曉鶻曾提及「研究本身即為一個社會參與行動，必須放置在一個更大的社會運動脈絡裡，才可以得到完整的理解。」當我的角色從「客觀中立」中逐漸被解放出來，我開始意識到自己與新台灣之子之間的關連，亦即我必須反思自身研究的立場、正當性與社會責任等，亦由於我終將是這報告的主述者，因此反省的作用亦讓我察覺自己是詮釋者，而所研究的對象為被詮釋者，因為被研究對象成為「他者」(the other)的程度將取決於我的書寫方式，這是我必須小心處理的。而在意識到學校課程與霸權文化所選擇的價值時，如何轉化課程並進行「課程實踐性的研究」將變得相形重要。這篇研究起源於企圖想要紀錄新台灣之子發聲的行動與意志。

由於在教學歷程中的困擾與衝突，加上就讀研究所時，面對如影隨形的教學正確與否的焦慮，因此想要藉著從自己的教學經驗出發，書寫我與新台灣之子的故事。透過我與孩子的互動敘寫來表達出新台灣之子在求學歷程中，他們在自我認同建構的經驗、矛盾或掙扎為何？教師如何因應新台灣之子的需求，在課程和教學上進行轉化與實踐，讓教育過程更貼近新台灣之子的生活經驗與自我認同？研究問題如下：

1. 新台灣之子在求學經驗裡，自我認同的策略與契機為何？
2. 我如何因應新台灣之子的需求，在課程與教學上進行轉化與實踐？
3. 我在研究過程中的成長與轉變為何？

之五 研究場域與伙伴

首先介紹我所處的研究場域，以及與我進行專業對話的研究伙伴。主要的研究場域主要有三個，第一個是我工作的單位-「中正國小¹」。另外因課程實踐與宣導的推展，我在交通大學教育學程中心、課程社會學、質性研究等研究所課程進行演講或分享，這些不同場域統稱為「分享場所」。第三個場域是「外籍配偶與新台灣之子社群」，這也是我主要互動的研究場域。

¹中正國小為化名，為研究者觀察的小學。

在上述的研究場域中，我與學校的行政同仁、學年同事、各個分享場所的對象、以及外籍配偶與新台灣之子，都會進行互動與對話。面對相當多的人，也比較不固定。這在之後的故事敘說中，會以註明的方式呈現說者與我之間的關係。

此外，我的觀察與訪談對象主要分為兩大部分，一類為實際參與課程並與之生活經驗相密切的學生與家長，另一類為學校教師。事實上，在我的研究裡，以五位新台灣之子的教育經驗與生命故事為主，並透過親師互動的機會，與學生的家人進行訪談，而另一類的訪談資料則未特別設定訪談人數，主要是因為我認為能夠分享並關心新台灣之子的議題者，就是最好的受訪者，只要訪談的內容豐富，人數並非絕對的指標，當然每個受訪者所陳述的經驗也只是社會中某一種類型的看法。

在 2004 年 9 月至 2005 年 6 月，我詳實記錄與新台灣之子的互動與教室觀察，並且尋得少數父母同意進行深度訪談，同年並參與相關「外籍配偶」的研討會。2005 年 7 月至 8 月，本班學生升上二年級，透過暑假期間設計課程，於 9 月至 1 月進行課程實踐活動，並持續參與觀察。此外，透過交通大學陳致嘉老師的邀請，於 2006 年 5 月有機會在交通大學的師資培育課程裡，與實習教師進行一場精彩的對話，此部分與微觀的小學晨會與領域會議專業對話中一併提出探討。2007 年 3 至 4 月辦理多元文化工作坊，並同時在一年級進行多元文化週活動。

簡言之，本研究是一個連續的過程，即使現在五位學生已升上三年級，但學生與其家長仍會將有關的「學習經驗」與我一同分享。即便在此寫作的同時，我想，此研究仍會持續進行下去。基於研究的目的與研究問題，量化的研究典範並不適合資料的蒐集與分析，故本研究採取質性研究，實踐部分採用行動研究法。本報告以班上的新台灣之子為研究對象，依次為大哥、豪豪、盈盈、玲玲與歐宜。如表 2-1：

受訪者代號	性別	居住狀態	母親國籍
大哥 S01	男	大家庭	菲律賓
豪豪 S02	男	小家庭	印尼
玲玲 S03	女	小家庭	大陸
盈盈 S04	女	大家庭	印尼
歐宜 S05	女	離異	越南

表 2-1、受訪者個人及家庭背景之基本資料

主要研究方法包含書面資料分析、參與觀察與深度訪談。而資料蒐集方面採多元化策略，以現場觀察記錄與日誌、訪談、問卷及文件資料為主，重視學生敘說的經驗與故事。由於研究場域缺乏協同的研究者，無法騰出多於人力協助錄影，亦由於研究場域空間過大，收音效果不佳，因此現場的資料主要以反思札記為主，主要包含觀察紀錄、學生作業與省思評估三大部分。由於我的研究歷程中所扮演的角色是多元的，含有教學者、觀察者、資料蒐集者與分析者等角色，如何看待我與學生的關係亦成為自我檢視的對象。

在觀察與實踐的過程中，致嘉老師對我與學生之間的關係與我的角色提出質疑，這亦使我關注起我與孩子之間的位置似乎並未如行動研究上單純的分類方式如此明瞭。依成虹飛對其研究關係的描述，約可將其分為四類，分別為主客對立的關係、傳譯的關係、啟蒙的關係與分享的關係。但似乎自己的角色位置並非鮮明的固守其位，反而是在後兩者間不斷的來回跳動。也就是說，透過「教師」角色，我無可避免的會成為一個期待透過研究的過程，讓被壓迫的群體（新台灣之子）從中獲得自我解放的推手，透過一種解放、實踐的策略與對話、讓新台灣之子可以重新認識自身處境，這是一種啟蒙的研究關係。但越涉入的結果，卻讓我與孩子之間的界線有部分的鬆動，彼此慢慢地都成為行動者與反省者，並透過開放的對話，尋求一種視域融合(fusion od horizons) 的分享關係。

因此，本篇論文想要特別強調的是，這種關係的建立建構在一個「會談」(conversation) 而非「訪談」(interview)的氛圍，主要是因為研究訪談無法避免不平等的相對位置，但從「會談」概念中產生的文本，卻更能相互開啓彼此的反思空間，貼近我們的主觀真實。這種文本的撰寫，不需有著替誰發言的窘境（這樣是否陷入將他們邊緣化的可能？），我寫的就是我們自己，是我與孩子共同交織的集體傳記，也是我們追求自我認同與實踐的紀錄。

之六 研究架構與行動研究歷程

依據 Duffee & Aikenhead(1992)的「教師知識全貌」，為我研究參考的主要架構，教師的心理圖像來自於：1.過去經驗如何形成實踐信念及價值觀；2.對於當前的教學情境如何影響心理圖像，包含同事關係、學校組織等；3.自己的實踐原則；4.教學活動的決定；5.實際的學習情境與活動。本研究在工作場域中，分析我的心理圖像，建構我的實踐知識。以下為我的研究參考價構圖。(圖 2-3)



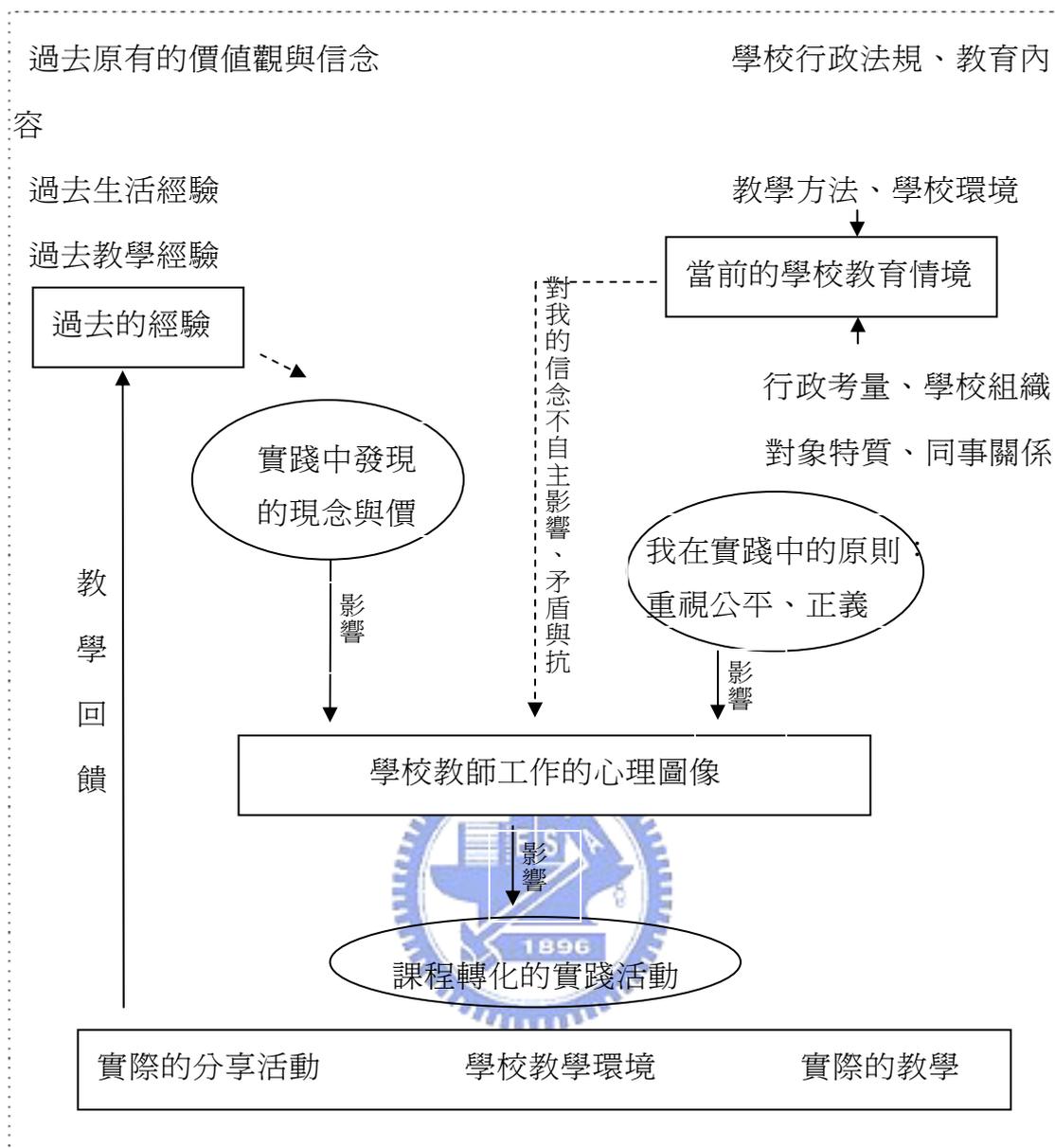


圖 2-3 我的研究參考架構圖

本研究於 2004 年 9 月，我接了一年級的學生開始，一直持續至今已三年。2004 年年 9 月至 2005 年 6 月，以班上五位新台灣之子為主進行教室觀察，2005 年 9 月至 2006 年 6 月進行課程轉化與實踐，並在 2007 年 6 月舉辦全校性的多元文化工作坊與學年性質的多元文化週。如下圖 2-4 所示，我先列出所有對我有意義的重要事件，並探索當時的轉變，一開始並沒有特別嘗試分階段，所以列出來的幾乎是一年一個階段，因此爲了呈現本研究的行動歷程圖，但每個階段兼併不是切割得很精細，卻有助於我分析事件發生的脈絡。

時間	重要轉變	發生的事件
2004 年 9 月 2005 年 7 月	新接的一年級新生中，班上有五位新台灣之子。	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 我想念菲律賓！ ◎ 我是華裔菲律賓人！ ◎ 菲律賓沒有小偷！ ◎ 安親班取代父母的角色 ◎ 絕口不提媽媽 ◎ 母親對注音符號課程的質疑 ◎ 你是正港的台灣人？ ◎ 拉扯的父女關係 ◎ 母親對婚姻的看法 ◎ 母親家鄉的模糊記憶 ◎ 孤單小大人 ◎ 鄉土課程的驚嚇 ◎ 貼標籤的敏感 ◎ 大家覺得我很爛！ ◎ 美國與越南 ◎ 「母親節快樂」我寫不出來！
2005 年 8 月 2006 年 7 月	本班學生升上二年級	<ul style="list-style-type: none"> ◎ 班級課程轉化與實踐 ◎ 到交大分享教學經驗後的矛盾 ◎ 學校晨會分享的經驗 ◎ 參加外籍配偶社區支持及學習系統建構研討會

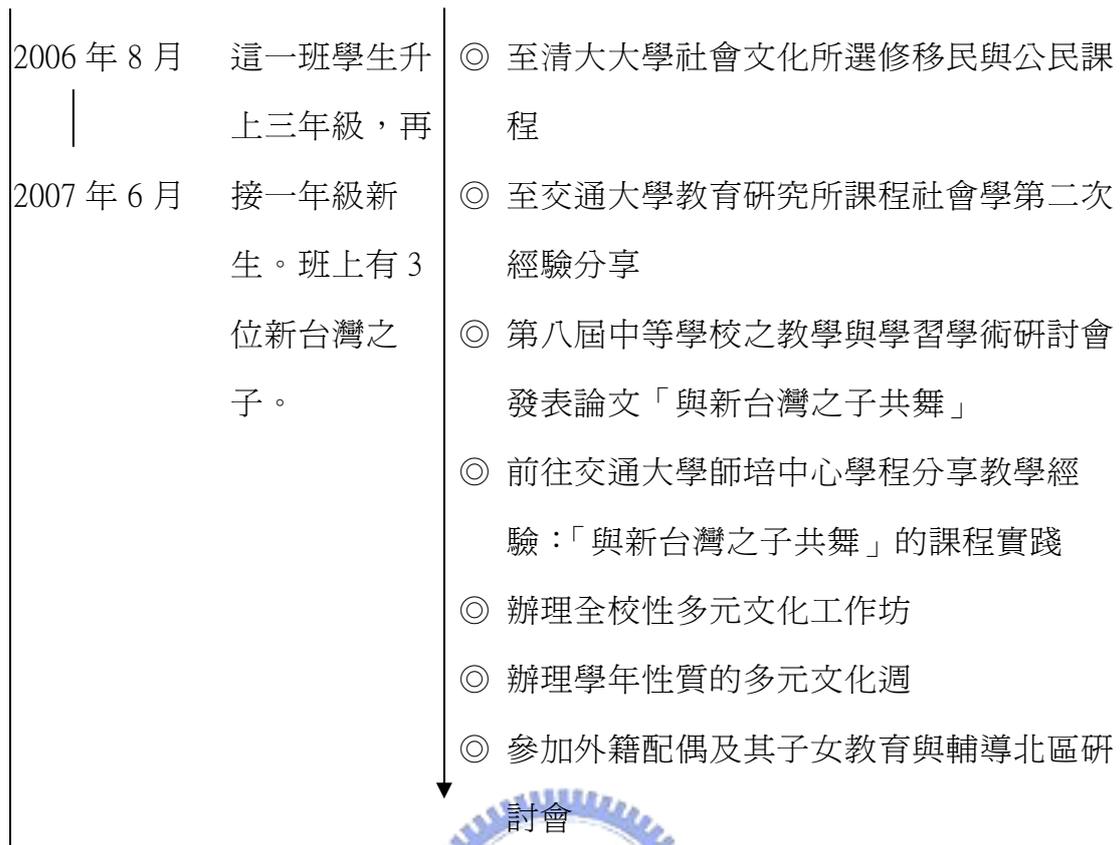


圖 2-4 本研究行動歷程圖

第三章 新台灣之子的再現—誰的論述？誰的觀點？

第三章，我將從媒體的角度、學校教育工作者的想法、交大師培中心未來準老師們的討論以及新台灣之子本身如何自我認同的敘說中，來說明新台灣之子的再現是被「誰」的論述所建構？

之一 媒體的觀點

有關新台灣之子的論述中，在社會建構下確實有許多迷思與衝擊，透過報章雜誌、學校真實的建構，我們可以清楚看見有關新移民女性與新台灣之子在社會中被看見的位置。

台灣一般所謂的「外籍配偶²」，係來自東南亞與大陸地區，與台灣籍男子結婚的女子。在媒體的報導裡，她們通常被認為是未受過高等教育，來自貧困家庭，其結婚對象多為在台灣無法娶得老婆的男人，她們的婚姻往往被簡化地定義為「買賣婚姻」，因而是台灣社會問題的製造者（Hsia, 1997）。其報章媒體雜誌所刊載的皆以負面新聞為多，其中，以負面語句文字加以敘述者為多，如買賣婚姻、受虐、違法性交易、溝通困難、捲款逃跑等，因此在這種跨文化婚姻下所生的子女，在學校的教育展現亦很容易因為表現不佳而被歸因於母親教育程度低落的因果論上，如

外籍配偶子女發展略顯遲緩，語言問題是關鍵。

這學年多了 800 外籍新娘子女讀小學縣府展開補救計畫。

外籍新娘/澎湖比例最高北縣人數最多教養子女問題多。（引自東森新聞，2003.4.9）。

這些報導亦讓人將新台灣之子教育成就不力與母親教育程度劃上等號。但自此標籤化現象經過大眾建構之後，亦發出除污名、避免標籤化的社

²依九十三年婦女新知基金會透過公開投票結果，外籍配偶希望別人稱呼他們為「新移民女性」，故以後將以此名稱稱呼之。

會輿論，故內政部公佈的「外籍與大陸配偶生活狀況調查報告」中，闡述外籍配偶生育子女數與遲緩兒比率皆低於台籍配偶，與教育部發佈『新台灣之子學習成就與本地子女無差異』的論述後，企圖以一種無差異、尊重多元的輿論弭平爭論，但可惜的卻是這樣的報導曇花一現，並無後續討論。且日前教育官員亦針對外籍新娘一句「不要生那麼多」言論，已經開始發酵，並引起移民人權等相關團體憤怒，「社會歧視」、「新移民是麻煩製造者」等不滿的批評如浪沓至；過去社會多偏重注意外籍新娘受虐層次問題，如今在這一句爭議話語之後，令人開始深刻關心外籍新娘下一代「新台灣之子」未來的命運。

婦女團體針對目前外籍配偶生子入學比率，以國小 10 位新生中，即佔 6 位，希望政府重視這一些「新台灣之子」的受教育、師資與適應等問題，這是良善的建議；而教育部次長周燦德以質疑外籍和大陸新娘孩子的素質方式呼籲「不要生那麼多」，顯示出公務人員的不當發言，亦暴露出主管教育的官員帶有種族歧視的教育政策及教育商品化的觀點，以為有錢即代表素質高等想法，完全與社會發展脫鉤。且在新台灣之子教育展現未有具體研究結果與調查之下，顯示官員的發言毫無科學依據，也表示歧視新移民新娘的無知。

這樣的社會歧視結構一而再的顯現在我們的社會上，本人以站在教學現場的位置，亦很真實的看見了量化數據資料粗糙、單向詢問現場教師有關新台灣之子各項領域展現的問卷表。猶記得當時的我，被學校行政「告知」只要班上有新台灣之子，就必須上網填寫這個語焉不詳的量表。內容大致以「大部分如此、部分如此、沒意見、不常如此，從不如此」等由教育部發出的五點量表來詢問國小教師新台灣之子的學習狀況，也因為設計過於粗糙，所以教師在回答時也將受限於量表形式的設計，透過這樣量化的數據來呈現新台灣之子的表現，可能因此造成數據在每個時段所呈現的差異與無差異皆不相同。這種企圖透過數據上的顯微不差異或差異來凸顯新台灣之子與本地子女教育，並未能從真正新台灣之子有困難的課程加以反省，這樣的論述從相關

文獻與論文中，可大致看出新台灣之子學業成就不力的研究論述懸殊差異過大，並未能真正看見問題的癥結。

從此觀之，跨國婚姻家庭中因語言障礙、文化差異、買賣婚姻所潛藏的夫妻相處、婆媳相處、子女教育、醫療保健等，似乎都被視為是影響新台灣之子表現較差的潛在社會問題。而迎娶東南亞女子之台灣男士通常無形中背負著在台灣討不到老婆，而須到東南亞娶妻之負面社會形象，亦須時時刻刻擔心、防範外籍妻子離家不回的壓力；而外籍配偶除了面臨離鄉背井的孤立外，也可能須承受部分台灣人『非我族類』眼光和族群、階級與性別等多重的剝削，甚至遭受污名化。而新台灣之子的討論，難免不被上述因素所影響，如同上述報導標題所言。

據報載（中央日報，民 91），教育部決定將跨國婚姻移民的子女列為教育優先區對象，要求學校須成立資源班特別輔導，並補助跨國婚姻移民子女偏多的縣市設立幼稚園，提供其子女及早接受學前教育，以彌補家庭教育之不足。此則新聞原文為：「為避免外籍新娘子女淪為教育中的超級弱勢族群，長大後成為中輟生的大本營」，明顯地將跨國婚姻子女小孩歸入「有問題」的一群，這樣的作法預設了跨國婚姻注定是有問題與失敗的，宛如將這些小孩推入「集中營/保留區」，一開始就將之「他者化」，落上「不良」的印痕，再度凸顯前述對於跨國婚姻現象的污名化現象。究竟跨國婚姻子女是否需要學習有障礙，需要特別輔導？目前似乎並沒有統計資料顯示他們子女學習確實有問題或者問題何在。若是由於權力和控制居間，反而左右了智能、能力與天賦（merit）的意義，造成教育中結構化的種族主義，更提醒教育當局對於此一作法必須以更謹慎的態度處理。

換言之，新台灣之子的教育問題，並不能簡化為肇因於母親不能讀寫中文、無法教導兒童，致使子女教養有問題，進而不利於小孩的發展的邏輯。依據 Schwartz（1998），對於多重種族小孩重要的是協助他們發展正面的自我概念。他們需要生活在有所擁抱的族群的楷模與人們當中；需要瞭解多重

種族的內涵為何，以獲得文化連結的應對技能，包含處理種族主義和歧視的方式。詳而言之，在多重種族小孩的生活中關鍵性因素為他們如何被自己、家人和社會大眾所稱呼。尤其對於受壓迫者而言，如同許多多重種族的個體，標籤是自我增能（self-empowerment）很重要的工具。Schwartz 並指出，影響小孩認同發展的因素包括：個人的特質，如適應力與自尊；家庭的穩定性、態度和行爲；社區和學校環境之支持、歧視或排斥，以及這些家庭與其鄰里的共同性。上述觀點說明影響多重族群背景的小孩認同發展困難不是因爲文化的差異，而是如同 Poston（1990）指出，某些雙種族的個體缺乏來自父母文化、學校的支持，才應爲他們的困境負責，而非父母文化間的差異。

故我們要反思的是在媒體主導的社會中，這些負面印象是否被誇大且重複的刻印在一般社會大眾的印象中？我們在潛意識中又是如何看待每一位外籍新娘呢？我們的社會提供給她們怎樣的環境呢？



之二 我們學校老師的觀點

我有一個機會在晨會中分享自己面對新台灣之子自我認同建構所覺知、轉變課程的實踐歷程。因爲先前的領域會議中，已經與各學年語文領域的老師討論過這個問題，卻發現自己在回家的路上，有些許的落寞。總覺得透過自己的口中來說明我所看見的現象，似乎被現場的某些老師污名化了。

（也許他們並沒有這樣的意思，但是我心中確實有這份感覺。）

因此，有另一份機會在晨會時分享，我決定再一次選擇這一個議題，卻也在前一天晚上很焦慮的思索自己該如何表達與分享我與孩子之間互動的歷程，也或許因爲各位老師所站的不同位置，著實引發出相當熱烈、相異、甚至意見相左的對話。

在晨會時，爲了避免焦點失焦（將婚姻商品化、新移民女性的弱勢地位視爲學生學習不利的因素），因此選擇舉某些例子說明新移民女性的處境，包含文化認同上的衝擊、台灣社會對其稱呼的某些鄙視（不要叫我外籍新娘）

以及在政策法令上的弱勢等（分娩、健保的取得不易），然後才談論班級上我所看見的現象與新台灣之子的反應。我相當清楚明白的說明自己對於新台灣之子面對課程上的那一種斷裂的經驗，亦表明自己的立場：這種呈現主流價值論述的表現不足以代表新台灣之子有任何生理上的缺陷問題。當然，這樣的分享過程（以站在新移民女性或台灣之子的角度來詮釋），引發了現場教師的討論。

分享的過程中，現場女老師對於外籍配偶初來乍到即面臨懷孕、分娩，甚至在各項檢查時的語言不便與龐大的醫療費用，卻苦無健保卡支付的困境深表同情。例如小花老師在事後對我說：

你真的觀察很細微，這個分享讓我觸動很深，是觸動到很心底的那一層，我從來沒有這樣想過自己班上的媽媽也許也是這樣走過來的，而我的角色可以這樣去改變課程，對於新台灣之子，我可以在課程中做一些轉化，這個我從來沒想過，你很難得，這麼年輕，會想到這些。他們很幸福，幸好遇到你。

（94.10）

當下的我，一方面覺得很高興，原來透過短短的十五分鐘的分享，真的有觸動到老師心中那一份對「同為女人」處境上的觸動，另一方面，亦代表著我所想要傳達的意識：「老師可以在教學場上扮演什麼樣的角色？」來開啓某部分教師間的對話³成爲一種可能，但是也因爲「他們很幸福，幸好遇到你」的這句話，更讓我發覺老師們對此議題的疏離。

放學後，遇見處室主任，站在不同的行政位置與不同性別，似乎他們對此觀點亦有不同看法。

如鄭鄭主任（男）所言：

這個問題其實政府要好好重視，你看那些中產階級、生活好的人為什

³本校晨會常常在分享完畢之後，即是一片死寂，因此當老師開始願意起身表達自己的意見與看法，並對這些現象有所回應時，我心中其實是充滿感謝的。

麼都不生，或者有頂客族的產生，他們不生孩子，可是他們活的很好。現在生的都是這些家庭，這些教養問題以後都是社會問題。我們是基層老師，我們的力量能有多大呢？你說我們之前辦的那個識字班，因為夫家的關係都不了了之，因為他們不願意外籍配偶來嘛！通常娶外籍新娘的家庭都不是很好，萬一讓他們學會識字，拿到身份證，除非是那一種嫁雞隨雞，宿命的女人，不然瞭解之後，都會跑掉嘛！這是一定的啊！所以這是一種社會結構上的問題，你說我們老師可以盡多大的力？這些都是有限的，當家庭教育失去功能時，我們如何改變？很難啦！（94.10）

一位處於中產階級的男性教師提出了自己的看法，而這種看法與一般社會大眾並無二致，亦可看見面對新移民女性與新台灣之子，大多數的人還是認為一種商品化的婚姻並不是一種「正當」的婚姻途徑，因為這樣的婚姻不再神聖，不是兩情相悅的結果，而是為了彼此利益而各取所需。也因為鄭鄭主任的男性角色，亦讓他在面對外籍配偶的問題時，較無法對外籍配偶的困境感到同理。

此外，教務主任佳佳（女）在會後跟我談論有關培養孩子愛國意識或愛鄉意識的問題，她認為

我雖然覺得讓她們往後在選擇自己的國家認同是不錯的，但是處於主流價值下的新台灣之子，我們還是要教導他們主流文化與價值觀，因為他們在這裡，就必須要適應這裡的生活與環境，課程上雖然有其限制，但是這卻是必要的。多元有其限制，就像我認為母語應當在家裡教，而不是在學校教。（94.10）

佳佳主任在這段話中呈現出雖不排斥他國文化，但是仍須將本國文化或語言課程社為主軸，這樣的課程安排一定有其意義與脈絡，如果教師角色不多加引導，會讓學生產生錯亂或無跡可循，因此他委婉的建議我應當在心中

建置一個主流價值的中心信仰，而不是毫無定見，理應讓新台灣之子瞭解主流價值的重要性，否則他們無法融入這個社會。佳佳主任以一位女性的教育工作者角色來談論新台灣之子的課程疏離時，仍認為教導主流文化價值觀是相當重要的，這樣才能協助這群新台灣之子適應台灣的教育環境，而非適應不良。

學校另一位教導社會領域的主任阿原亦與我在這方面爭論了許久：

他認為必須要培養這群新台灣之子愛國的觀念，他們是台灣人，為什麼說他們是菲律賓人，如果是我，我會用兩面俱陳的方式讓他們知道台灣的好是什麼。(94.10)

在阿原主任使用這樣的詞彙時，我已經知道阿原主任的認同強烈建築在國族意識上。他相當擔憂這群孩子萬一不愛台灣，這該如何是好？在面對主任的強烈愛國意識，我花了很大的唇舌想要解釋我的理念與作法，在主任質疑我並沒有對孩子說『客觀的事實⁴』時，不該放任孩子建構他們的自我認同，且在我說出詢問大哥愛菲律賓的理由，而大哥脫口而出說「因為菲律賓都沒有小偷。」的話語中，主任半開玩笑式的回答：「那是因為菲律賓很窮，沒有東西可偷⁵。」

在領域會議上，談論新台灣之子的現象時，老師們會從我所提的故事連結到其他成就低落的孩子們（這邊值得關切的是：為什麼新台灣之子會連結到學習不利、成就低落的這一個區塊。）這部份在回家路上著實思考了許久。在我本來並無此意（傳達新台灣之子在課程上的抗拒、轉化與貼近歷程，但是為什麼透過我的口中所展現的現象，在各位老師的眼中被關注的竟是如此不同）。在與鄭鄭、佳佳與阿原主任的對談之後，我赫然發現，從教育行政的

⁴所謂的客觀事實是台灣在現代化的過程中『確實』比菲律賓還要進步，且主任相當強調每一個國家都有小偷，並不是只有台灣才有小偷這件事。他強調我應該告訴孩子這樣的事實，而不是選擇不為台灣辯護。

⁵晨會分享時，我半開玩笑地向老師們敘說我與主任的互動過程，會後，主任起身向大家承認自己當時的『文化傲慢』展露無疑，並向我道歉，這部份是我始料未及的。

觀點出發，對新移民女性的圖像建構與時下大眾建構幾乎無所差異，透過數據顯示與計算，一種量化的資料更可以說明新台灣之子的學習狀況與新移民女性之間的強力連結。不過，反倒是線上的教師，對我所提的現象產生很大的共鳴。這樣的情形似乎更值得玩味。一方面，是因為在我分享的內容中，主任與老師們面對的是一種對未來的憂慮，而這憂慮，是來自於新移民女性的教育程度問題。這似乎又陷入了一個弔詭，教育子女的任務似乎被視為母親的任務，當孩子學習不被視為優良時，似乎很容易就怪罪在媽媽身上，將原因視為媽媽的教育程度低落無法單負起親職責任。

在領域會議討論時，老師們提出了很多質疑與意見，諸如：當班上外籍配偶人數越來越多時，課程內的意識型態在傳遞上需要轉換嗎？如果是，又該以何種文化為主題轉換？此外，面對教師在課堂上是否要強制的教導這些新台灣之子認同自己是台灣人？如果必須要『愛台灣』，那麼自己母親國家的文化、語言的傳遞，是否也能在課程上展現？部分教師認為：新台灣之子的家庭結構異於台灣一般家庭，當家中的教育指導者由不懂台灣語言或文化的母親改為父親或安親班時，這些孩子在學習過程中，是否會出現學習斷層或文化不利的因素？在這些無可抵擋的社會、家庭結構急速變化下，教師角色、課程轉化、親師關係、台灣主流價值體系、甚至民族意識型態，這種種多重角色該如何在教育現場中取得平衡點？

由以上所提出的教育現象與問題，說明了老師在面臨教學問題時所產生的矛盾與斷裂，這種認同亦強烈刺激著教師的價值觀，如同一位年紀相仿的老師私下偷偷告訴我

我都不知道自己中國人還是台灣人了，我怎麼面對這群孩子教他們是哪一國人啊？乾脆說我們是地球人好了，這樣一點偏見、歧視都沒有了。

只是這樣問題解決了嗎？是不是有一種可能形式可以突破這樣的僵局？而不只是侷限於國族意識上的認同？

這讓我想起自我認同是否為一種方案？！

紀登思（Giddens，1991）認為，自我身份/認同的構成，有賴於支撐起一種有關自我的敘事（narrative）能力，從而建立連續性、自傳性、一致性的感覺。這也是本篇論文致力的一個方向：讓我與孩子彼此間的認同故事（identity stories）來試圖回答這些重大課題：「我們在做什麼？如何行事？又想成爲怎麼樣的人？」

當個人嘗試建構一種前後一致的認同敘事，藉此自我形成了從過去到可預見的未來的發展軌跡。因此，自我認同並非個人所擁有的某種獨特品質，而是一種個人對他或她的自傳生涯經驗進行反思後所瞭解的自我。（羅世宏譯，2005：202；參考於 Giddens，1991：53-75）

在閱讀紀登思對自我認同的說法時，再對照學生與我在互動間的轉變，應當可以說明「認同」是我們關於自身的一種思考。換句話說，我們對自身的想法，仍會隨著時空變化或情境差異而產生變動。這種認同模式是處於不斷進行的狀態，一種像是遊走而非抵達終點的情況。而造就我們產生不同身份/認同方案的資源，也和我們所處的文化脈絡之情境權力有關：我們各自的家庭背景、我們是男生還是女生、有錢還是貧窮、是本地生還是外配子女，這些都會產生不同的方案，因此身份/認同不只是自身描述，也是一種社會歸屬。

既然說身份/認同是個人的，也是社會的，也就不免牽涉於類同與差異之間的關係。這說明了當學生反應出「認同」於菲律賓而非台灣時，在學校單位或在研討會中，被視爲「指導者」的老師並未就此回應加以糾正時，教師的「認同」亦會被質疑，這就猶如霍爾所言「認同有其政治意義」。的確，認同的可塑性和政治意義有關，我們對於自己和其他人的看法，會轉變成我們認同的特質，而這種認同的宣稱亦會受文化脈絡和互動場域的影響。也就是說，文化認同並非本質、固定的反應，而是一種「變成」（becoming）的過程。

在多次的與同事分享經驗的過程中，可以看見某些老師的轉變，例如花花老師以一位女性的角度來觀看外籍配偶在教養上的侷限時，會產生一種對女性處境的共鳴，又或者玲玲老師開始在班上注意起多元文化教育的契機。這說明了沒有所謂的認同本質可供挖掘（不是只有認同台灣才是正確的）。文化認同乃是根據差異與類同的持續形成所產生的過程。由於差異點的關係，所形成的認同不僅時時改變，也會因為認同的多元而持續擴充增加。上述的差異，當然包含階級、性別、年齡、種族、國籍或政治上的地位、道德觀等。所有多元、轉變、破碎的認同被接合在一起，才會在不斷的融合過程中產生新的認同。

之三 學程學生的觀點

透過陳致嘉老師的邀請，於 2006 年 5 月有機會在交通大學的師資培育課程裡，與實習教師進行一場精彩的對話。報章媒體所建構的新台灣之子印象確實深刻存在學程學生的心裡。大多數的學程學生對於新台灣之子的問題相當擔憂，就如學程學生 A 則如此寫到：

無可否認的，其實我對於新台灣之子的問題，自己所接觸到的人有限，大部分都是從別人口中得知的。其實在看這些文章之前，我也是抱持著與社會大眾一樣，對新台灣之子有著相當的隱憂。因為我覺得一個人的家庭成長，對孩子而言，影響是很深遠的，在一個跨國的婚姻下，家庭教育變成了一個漏洞，因為會有跨國婚姻的家庭，通常也是社會上的弱勢族群，因此我有著同樣的擔憂。……許多人還是抱持著「外籍新娘本來就是娶來傳宗接代的」，所以她們的首要之務就是為夫家添丁，而生產、煮飯、洗衣、打掃都是本分，受夫家責罵也都是應該的，「不打不罵怎麼會乖？」

此外，另一位學程學生 B 更提及「商品化婚姻」並非是我們所認為的理想婚姻典型，所以社會大眾聯想到下一代教養不利的問題亦無可厚非：

許多外籍配偶是經由社經地位較低或身心殘障者藉由仲介結為連理，似乎有種「婚姻形同買賣」的感受，這樣的家庭很難保證，子女能真正享受到家庭的幸福與正確的家庭觀念。因文化和語言差異形成的隔閡，外籍配偶們本身要適應異國的生活環境本就不易，外籍新娘個人所承受的壓力，對於下一代的智能發展，生活習慣，人際關係及人格發展皆有可能有不利的影響……語言、識字的障礙，加上經濟條件的不佳，是新台灣之子在求學上的雙重打擊，這些都會讓孩子對自身的家庭容易產生不認同、挫折和無力感。

一位學程學生 C 更在摘要中寫出現今校園裡的現象：

我的媽媽是位國小教師，他的班上有位小朋友是由他的母親接送上下學，但我的媽媽始終都沒看過她出現在學校，不曾來看過她的小孩，開家長會也只有他的父親出席，雖然種種的資料及訪談顯示他們是一個父母親互相分工合作的家庭，但是對外似乎一直只有爸爸出現。後來追根究底之後發現，這位小朋友的媽媽是印尼籍，也就是我們眼中的外籍新娘，小朋友怕丟臉所以始終不讓他的母親踏進學校，接送上下學也是選在學校附近店面以免被老師同學撞見，聽過我媽媽的轉敘，在看過這樣的文章，我忽然可以體會外界給他們的沉重壓力和歧視。

不過亦有曾經擔任教育部為補強學習成就低落又無力繳費上安親班的輔導計畫的老師 D 亦試圖為她們平反：

現今的教育現場，外籍新娘的下一代通常會和成績不好這樣的意象做連結，然而在教學的過程中，我發現他們並不是傻小孩，只是因為在家中因為父母沒有時間督促孩子功課，因此學生沒有機會在家裡多做複習。

在透過課程分享之後，這群學程學生在事後的學習反思中卻有了更深入的見解，他們認為教養子女的傳統性別觀應該加以打破，邁向多元的教養觀：

新移民女性確實有語言上的隔閡，但卻不是絕對的，子女的教養的責任不能只是落在母親身上，社會上傳統女性就得要相夫教子的觀念早已過時，現在新一代為性別平等發聲的女性不在少數，我覺得新台灣之子的出現不完全是帶來新的問題，更是讓我們看到社會中原本一直存在的舊有價值而產生的問題，因此我覺得是不是應該先從自己社會中現存問題來下手，而不是一直強加給新移民女性以及新台灣之子刻板印象的束縛，以及讓他們地位更加弱化的行為。……這是否說明「該學習適應的不光是這群新移民女性，還有台灣廣大的民眾需要改變原來的想法，適應現代的多元社會？」

此外，學程學生 E 亦提及到教師的角色反省的可能性：

當一個老師不應該只抱持著一個主觀的觀點來面對不同文化差異下的學生。…一位老師應該時時提醒自己，檢視自己，如何引領學生走向自我接納及角色的認同，而不是只站在同情的角度。

在與學程學生分享教學經驗的同時，我亦發覺在學程培育的課程中，較少論及多元文化教育的實踐，這群未來的學程學生原本對此議題相當陌生，但透過實地情況劇的演出之後，學程學生對此問題意識開始有了關注！這樣的分享經驗是讓我相當具有收穫的一次課程實踐。當然，在相互交流激盪之下，對於在班上所實施的課程，我也不再那麼懼怕了。

之四 新台灣之子的自我評價

2004 年新接的小一班級中，我們班就有五位新台灣之子，分別是大哥、豪豪、玲玲、盈盈和歐宜。自從 2000 年以來，我習慣每天寫教室日誌，將值得注意的事情紀錄下來，因此，這份資料也變成我在研究所課程中，不斷反思自我教學的參考資料。在提出計畫前夕，我赫然發現我與孩子們之間的互動，有許多值得觀察與討論的地方，因此，也決定將 2004 年 9 月至 2005 年 7

月中的觀察記錄，作為我論文研究的契機。一方面，是希望自己可以更深刻瞭解這群新台灣之子對自我的認同與評價，另一方面，我也想要檢視自己課程實踐的信念與價值。依次說明這五位新台灣之子與我之間的互動故事。

一、大哥

大哥的身材很健壯，身高是本學年裡最高者，所以被稱為大哥。大哥以自己擁有菲律賓血統為榮（父為本國籍，母為菲律賓籍），大哥並不像其他小孩（豪豪、歐宜）拒絕說明自己的身份。大哥總會在課堂間分享菲律賓好玩的事情，亦常常在言語間透露想回菲律賓的渴望。因為大哥的踴躍參與，所以筆者的課程常常會隨著多元的孩子經驗而轉向，這將從大哥在本班中，教學過程所展開的對話中可以窺知一二。但令人覺得弔詭的是，在大哥的敘述與聯絡簿親師溝通當中，並不曾發現母親角色的蹤影，與我談論大哥學習狀況的永遠都是大哥的爸爸，而大哥對菲律賓的描繪很多，對母親的敘述經驗卻很少，這部份亦會在豪豪身上出現。經由各種管道（課後聊天、上課分享經驗）發現，因為大哥的媽媽隔一段時間就要回菲律賓⁶，所以大哥成長過程中，母親角色常由爸爸替代。但是爸爸對菲律賓國家持著非常高的好感，這部份亦是影響大哥對自我認同的建構。在此僅摘錄『我想念菲律賓』、『I come from Philippines!』、『我是華裔菲律賓人』、『菲律賓沒有小偷！』等敘事中窺見大哥在自我認同歷程中的轉變。

⁶ 依據居留規定，『外籍新娘』以『停留簽證』來台後六個月需返回母國再行入境。與先生共同居住滿十一個月以上可向外交部領事事務局申辦『居留簽證』。民國八十九年五月內政部發文取消十一個月始可申請『居留簽證』的規定，『外籍新娘』可直接向駐外單位申請居留簽證，而已持有『停留簽證』者可向外交部領務局申請改發居留簽證。而取得居留簽證後，再向縣市警察局申辦『外僑居留簽證』，三年後（每年合計183日以上合法居留之事實）須申請『準歸化中華民國國籍證明』，並於喪失原屬國籍後，才能申請化國籍。取得國籍後，須再申請『長期居留』，連續居留一年再向警察局申請『定居證』，待境管局通知辦理『戶籍登記』後，才能向戶政事務所申請戶籍登記及請領國民身份證。由以上流程之簡介，可看出手續相當繁雜而耗時。

與學校課程的疏離～『我想念菲律賓』

一年級的課程重頭大戲即是注音符號的教學，因為課程需花一個月的時間教導，大部分孩童並無問題，不過這部份確實讓大哥很頭疼。一方面爸爸需工作無法加以指導，媽媽此時又回菲律賓，家中爺爺奶奶不懂注音符號（聯絡簿聯絡事項均以注音符號呈現），大哥亦無參加安親班，因此課堂學習未能在在家充分複習的結果，大哥對注音符號顯然產生排斥感，再加上因應學校月考制度，所以我們必須要教導孩子練習如何填寫月考試題，在一次課堂上，我在前面指導孩子填寫試卷時，大哥突然嘆口氣說出：『好想念菲律賓喔！』（因為大哥肺活量很大，雖然只是小聲說，但全班都聽見了！）當下的我嚇了一跳，孩子們也開始議論紛紛，於是我決定停止練習填寫試卷的講解，轉而注意起大哥的回應。



我：『大哥，為什麼你突然說你想念菲律賓啊？』

大哥：『因為在菲律賓很快樂啊，不用寫注音符號。』

我：『只是因為這樣，所以你才說想念菲律賓嗎？』

大哥：『唉呦（趴在桌上），也不用寫作業，每天都可以跟表哥出去玩啊！』

全班哄堂大笑，大哥不喜歡寫作業的聲音此起彼落。

我轉而回應他的話語，可憐兮兮的問：『可是如果你都在菲律賓，你就看不見我們了耶！我想我們會很想你耶！』

『對啊對啊，我們班沒大哥了耶！』其他同學附和著說。

『大哥是懶啦！雖然我媽媽也不會注音符號，可是我還是很努力學習啊！還不是可以學的很好。』玲玲冒出來說。

『為什麼你媽媽不會啊？』同學問玲玲。

『上海又不教注音符號，我媽媽是上海人啊！』玲玲回答。現在場面更有趣了，孩子展現出高度的興趣，於是我悶著頭不說話，想觀察孩子間的互

動。

『唉叻，我還是會在這裡啊，就是…我現在不可能回去啊，我要到過年、暑假才可以回去菲律賓啦。我又沒有錢。』

『我也是耶，要到過年才可以回上海。因為爸爸在這裡，而且，我在這裡長大，這裡我比較熟。』玲玲又說。不待大哥回答，全班又開始此起彼落的討論起這個問題。

『是喔！那怎麼辦？大哥，還是你覺得注音符號可以不學？』我丟出這個問題。

『不行啦！』大哥說。『怎麼可能啦！』『這是課本要教的，怎麼可以不學，會跟不上別人。』『會得零分，被罵死！』『哇！真好，我也不想學。』孩子丟出了好多答案。

我說：『大哥，這麼多人給你意見，你覺得呢？』

大哥說：『唉～還是要學啊，不然我會考不好，我爸會打我。』說完，大哥又開始埋頭寫注音符號了！（93.10）



大哥在下課時常常會一直問我為什麼要學注音符號？為什麼要一直學寫字？他覺得注音符號很難，每一個符號的線條，他總是會弄不清楚前後左右，對於遊戲化的韻腳教學也顯得意興闌珊，對於低年級占大多時間的寫字作業更顯得有些排斥。因此，在上課期間，常常會不經意的脫口而出想要回菲律賓跟表哥、表弟一起玩耍的聲音，甚至在上課時，會有著迫不及待想要下課的問題，諸如「老師，現在幾點了？快下課了嗎？」。大哥曾經對我說：「老師，你知道我最喜歡哪一堂課嗎？我最喜歡下課！因為不用上課跟寫字。」不過，爸爸對大哥的教育卻是相當嚴格，在聯絡簿上時常關切大哥的成績表現，如果爸爸檢查作業發現寫字作業寫不好，大哥都要擦掉再重寫，以達到爸爸的標準才行！往往作業要達到完美程度都需要寫到晚上。如果前一天作業寫的比較晚，隔天早上大哥就會在我面前叫苦連天，一直說自己如果待在菲律賓該有多好！

『I come from Philippines!』

今天外籍老師Linda要教where are you come from?而學習的句子是I come from (shin-chu).這節課的教學重點是期待透過與孩子互問的方式，讓孩子練習說我來自___的英文句子。這時，全班反覆的練習這個句子許久，Linda老師開始一對一的練習，當她走到大哥面前時，問了這句話：「where are you come from?」，結果大哥不按牌理的回答說：「I come from Philippines!」並用中文加註告訴全班：「我是菲律賓人」，此時，Linda驚訝的看著他詢問：「really? So...Do you love your country?」大哥滿懷自信的回答：「yes!」Linda給予大哥滿滿的讚美。隨後，當她問到融融時，融融亦回答：「My mother is from Canada.」Linda隨即轉頭跟我說，你們班很有趣！（your class is interesting）（94.04）

『我是華裔菲律賓人！』

今天上課時，剛好談到多元種族的美國，一方面是因為想到大哥常常會在課堂上回應自己是菲律賓人，所以想要透過詢問孩子『我們是哪裡人？』來引起孩子學習的動機。於是我就提到了美國人不一定是像Linda一樣都是白種人的想法，孩子們搶著回答說也有黑人之類的話語；我趁勢跟著說，因為黑人不喜歡人家叫他黑人，所以我們都說他們是非裔美國人，這樣黑人會覺得我們很尊重他，又例如韓國人在美國生下小孩，小孩擁有美國國籍，這時候，就可以稱這種在美國出生的韓國人為韓裔美國人。

大哥很快的舉起雙手，大聲說：『我、我、我』急著回應這個問題。於是我請大哥起立說明舉手的理由，只見大哥對班上大聲宣布說：「我知道我是什麼人，我是華裔菲律賓人。」我故意提出質疑問道：「為什麼不是菲裔華人呢？而是華裔菲律賓人？」大哥想了一下便說：「因為老師你說在哪裡出生就是哪國人啊？我在菲律賓出生的。」只見大家紛紛認同的說「哇～對啊，你應該是華裔菲律賓人。」這時候的我驚覺這個國籍認同的問題似乎頗複雜，

因為我知道大哥的國籍是中華民國，可是現在如何解釋這種複雜的身份問題呢⁷？孩子似乎聽不懂，正在思考之際，只見盈盈小聲的對我說：『老師，那我應該是華裔印尼人摟！』我對盈盈笑了笑，當下並沒有對孩子的話語多做進一步的說明或接受，亦沒有對國家認同部分做一清楚的拒絕（就像之前參加研討會，伙伴強烈建議我要導正這些孩子的國籍意識，免得孩子以後不承認自己是台灣人，但是我卻認為充分給予孩子資訊，讓孩子長大後自行選擇應當會比較好）。一方面小一孩子對國家意識仍濛濛懂懂，另一方面我很喜歡孩子們在不受壓迫的情況下，去建構對自我身份認同的探索，因此，我很高興大哥的妙答讓我們一起進入一個多元、充滿創意的談話空間。當時還想著也許下次我們可以利用一些時間嘗試談談這些『華裔兒童』⁸對自己或台灣的想法是什麼呢！（94.11.3）

菲律賓沒有小偷（94.12.01）

因為想要瞭解孩子最初對世界的瞭解，於是請孩子們畫出自己最喜歡或是曾經在電視上看過有印象的國家及特色，可以圖與文字相輔佐的方式加以呈現。大哥一開始就想要畫菲律賓，他興高采烈告訴我如何完成這幅作品，但是似乎在繪畫的過程中卻遇見了一些瓶頸。『老師，我可不可以不要塗顏色？』『我不知道要怎麼畫？』後來，大哥的這項作業遲遲無法交出。在一次場合中，大哥跟我提到他喜歡菲律賓的理由，他說『菲律賓都沒有小偷，那邊治安很好！』，我想了想，便回答大哥說「你為什麼這麼篤定菲律賓的治安這麼好？」他回答「爸爸說的，我相信爸爸。」

親師的對話錄

大哥爸爸很重視大哥的成績，聯絡簿上常詢問的都是成績，如『生活才

⁷我國國籍的取得，係以採屬人主義為主，屬地主義為輔，倘初生時負或母為中華民國國籍者，不問出生地為何，即係具有中華民國國籍之人，但美國是屬地主義國家，這種相異的國籍劃分，當時因太複雜，反而不知道該如何跟孩子說明。

⁸ 這裡以『華裔兒童』作為書寫語詞，主要是針對孩子們當時對自我的看法。

考 76 分，可是問他他都會，考試是不是用猜的啊？』(94.10.3)

『兩張考卷（國語）一張考 100 分，另一張較差 91 分，可惜 100 分未打上分數，是否打上分數會較有鼓勵作用？』(94.10.7)

『數學考兩個 100 分，很棒，只可惜第二課考 74 分，要多加強！』(94.10.13)
此外，大哥爸爸身兼數職的角色亦讓爸爸在聯絡簿上常反省：

『大哥從來不會自動自發，一定要有人在旁督促，且似乎不是很快樂，要怎麼改善呢？』

『這真的是我的疏忽，考試考不好，也不能全怪他，由於工作與家庭的因素，無法陪他看書、寫作業（或許是我的推託之詞，想辦法調整）』(94.10.14)

『看來不僅是小孩不用功，連家長也不及格，好吧！吾人跟大哥一起加油吧！』

『看了電視上有關學生壓力的負面新聞及書上不要給小孩太大壓力，最重要的是給他們快樂童年，我想我需要修正對他的教育方式，就如同老師所說的，讓他快樂學習。』

聯絡簿上常是老師與爸爸互換教學心得與教育方法，但是母親幾乎不會在聯絡簿上出現過，而爸爸一肩挑起了大哥的教育責任。

大哥的認同

在大哥的求學經驗中，可以看見大哥對菲律賓存在許多美好的印象，這要歸功於爸爸對菲律賓持有開放的態度，爸爸在跟大哥互動中，常常會有正向肯定母親國家的話語，亦會將回菲律賓作為獎賞大哥表現好或恭賀大哥成績優良的獎勵，這些都深深的影響大哥對母親的認同，惟大哥雖然對母親國家產生很大的認同度，但是在學校中卻鮮少提及母親的角色，主要原因是大哥的母親需回菲律賓待一段時間，這段時間只有爸爸、阿公阿嬤陪他，所以在學校中很少提及與母親相處的經驗。

二、豪豪

豪豪在班上很少說話，比較內向。聯絡簿上永遠都是爸爸簽字，但對於豪豪的上課表現卻是必須跟安親班來做聯繫。基本上，到後期，所有課業上的問題，爸爸都希望我直接找安親班老師溝通。

與學校課程的斷裂經驗

豪豪的媽媽很少出現在學校上，他跟大哥一樣，聯絡簿與親師溝通幾乎都是父親出面。上國語課及生活課時，我們會討論到家裡的事情，孩子們都會爭先恐後的告訴我爸媽的相處情形，但是豪豪常常是沈默的。有時候故意點豪豪起來發表，豪豪常常會沈默許久，對於媽媽的印象與經驗不常跟同學聊起。有一次，我問豪豪有沒有常跟媽媽聊天，豪豪回答很少，且聊天的話題大多是成績（94.9.12）。豪豪連媽媽上班時間亦不清楚，似乎安親班已經取代父母親的角色，豪豪晚上六點才回家，媽媽有時上晚班，常一整天也見不到面。對於媽媽出外工作的事情也不清楚，也甚少提及。前一陣子因為聯絡簿家長連續三天未簽，詢問豪豪時，豪豪說爸爸沒時間，卻從沒想過媽媽也可以簽名；直至我跟豪豪說：「媽媽可以簽名啊，不一定要簽國語名字。豪豪不要這麼偏心，都不讓媽媽簽聯絡簿。」豪豪勉為其難的說好。

絕口不提媽媽

豪豪的內向特質在班上是一個容易讓人忽略的孩子，上課時，豪豪很少會主動舉手表達自己的意見，常常需要老師特別點名才會小聲的說，每次回答亦很簡短。有次下課閒聊時，詢問豪豪在家跟爸媽的互動狀況，豪豪沈默了許久，簡單的說出『爸爸很兇』一句話。若在進一步詢問媽媽時，豪豪沈默不語，似乎不願多談。且因為本班維維是豪豪的親戚，維維的爸爸在新竹地檢署工作，屬於高級知識分子，而媽媽常出現在學校，相當關心自己兒子的學業成就表現，因此維維的媽媽常常在跟我言談之際，亦會談論豪豪的學

習狀況，對於維維爸爸娶「外籍新娘」，口語間亦有鄙視的態度。這讓同時在我班上的兩個孩子，莫名地會被家族內提出比較，尤其維維媽媽相當注重自己孩子的教育問題，但對於豪豪，卻鮮少關心，這又牽涉到兩家親戚間的矛盾情感部分，就如同維維媽媽有一次在與我聊天時，突然提及：

我小叔就是太內向啦！叫他交台灣的，他不要啊！只好去娶外籍新娘。我也不是說外籍新娘不好啦！只是不會中文怎麼教孩子阿？

當下的我聽了，連忙澄清說明豪豪在校表現不錯，十分乖巧懂事，作業都寫的不錯，但隨即又被維維媽媽打斷

我知道老師的意思啦！我只是覺得如果媽媽會教孩子功課，這樣不是會更好嗎？

這簡短的對話中，可以看出豪豪媽媽在家族中的窘境。因為豪豪媽媽不諳中文，可能無法教導豪豪課業，因此，豪豪的作業成就表現不錯，即被歸功於安親班的功勞，若是學業成就表現差，那麼母親不諳中文的因素又被放大。這亦點出在台灣社會中，傳統母職角色如何被無條件放大。

再者，豪豪媽媽為了幫助家計而出外擔任作業員，因此與豪豪的互動明顯變少，親子間的聯絡管道因為工作早晚班的差異而轉由安親班取代。舉凡任何寫在聯絡簿上的事項或是班親會，大多是安親班老師出面或是爸爸出面，鮮少看見母親的角色。經過一年的教室觀察之後，我亦發現豪豪鮮少提及自己的媽媽。由於大眾媒體的種種負面新聞、親戚間的閒言閒語，豪豪開始採取消極的態度應對，不承認自己家裡有外籍媽媽，深怕承認就等於承認自己身上被污名化的印記，這在豪豪身上清晰可見。而在一次與爸爸聊天的過程中，爸爸當時告訴我說他們是戀愛結婚的，這與維維媽媽所言並不相符，這或許也是買賣婚姻的負面印象深植人心，若是承認了婚姻的買賣關係，彷彿就等於承認自己是弱勢、在台灣沒有人願意與之結婚，是條件差的一群。

爲了避免被冠上買賣婚姻的污名，因此爸爸對外表示皆是如此。豪豪多多少少都會聽見這樣不友善的聲音，而這一部份對豪豪來說，影響非常大。

安親班取代父母的角色

豪豪的父母因爲都要上班，所以豪豪放學都由安親班接送，並且在安親班待至六點，才由家人接回，所有的功課亦在安親班完成。因爲有一陣子豪豪常常忘記繳交作業，因此我在聯絡簿上先說明此一現象，並詢問是否有作業上的困難，這幾天雖然爸爸都簽名了，但卻未有任何對此議題的回應，直到過幾天，才從安親班老師那裡得到回應，並接到安親班老師打電話詢問我功課的內容，這件叮嚀課業的工作轉變成安親班需全權負責。

從豪豪口中得知，爸爸曾因爲看見老師的留言而去安親班反應，認爲安親班並未做好「安親」的責任，讓豪豪的作業沒寫完而遲交。這部份在孩子的小日記作業中，似乎可以看見安親班老師與豪豪的親近關係遠大於父母。在近十篇的日記中，安親班生活與學校生活佔了大多宗，反而對於家庭生活敘述的很少。在一次刻意定主題爲「我在家的時候」，豪豪寫的反面較少、較單調。

我回到家後先吃飯，吃完飯，我休息一下看電視，等到九點的時候就上床睡覺了！

反而在另一篇「我印象最深刻的事」中，豪豪有比較豐富性的陳述：

我以前很討厭英文，因為我都聽不懂，但是安親班老師告訴我，面對不會的東西要更努力的學，到最後會的時候就會很有成就感。我覺得安親班老師說的很對，我要好好加油！

豪豪的認同

低年級的課程中，常常需要孩子討論家中成員的互動。豪豪在這部份的

經驗斷裂相當明顯。只要相關於媽媽角色或是家庭生活的陳述，就會顯得相當安靜。由於本班帶領的小日記中，豪豪談及家庭生活的文章數量相當少，且在內容方面亦較單調，往往沒有幾行就結束了，與形容下課時跟同學的互動與遊戲，或是在安親班的生活都有實質上的差距。再者，因為課程的內容，媽媽無法教導，與學校聯繫大多透過爸爸來主導，媽媽的角色幾乎不會在學校任何活動中出現，因此亦讓豪豪在學校中，常會有意識的忽略掉媽媽在家庭中所扮演的角色，反而常提及與安親班老師之間的互動。有一次上國語課時，請孩子發表放學後的生活，豪豪大多提及在安親班的活動或與其他同學玩鬥拼的景象，當我進一步詢問豪豪晚餐時間都在做什麼時，豪豪楞了一下回答說：「就..看電視、吃飯阿！」以簡單的一句話回應。

每一年我們都會舉辦班親會。由於低年級正學習適應學校生活，所以家長頭兩年都出席地相當踴躍。一年級下學期，由於豪豪爸爸在班親會回條勾選參加，因此在觀察豪豪半年之後，我相當期待在班親會上與豪豪爸爸分享豪豪的課堂表現與互動狀況，但當天豪豪的爸爸因為突然要上班而不克前來參與，事後亦得知，豪豪媽媽當天未上班，但豪豪爸爸卻也不讓媽媽前來參加班親會，主要原因是因為爸爸認為媽媽的國語不好，不要來「見笑」(台語)，只要透過維維媽媽的傳遞消息來瞭解豪豪在校表現就可以了！

三、玲玲

玲玲在同年齡間算是相當早熟，也很懂事。說話很溫柔，這部分跟媽媽很像，因為小時候曾經燙傷，所以走路走不快，排汗功能也不好。但是生性樂天開朗，是個不喜歡將難過表達出來的孩子。

母親對注音符號的質疑

玲玲的母親是大陸上海人，有著一口溫柔的家鄉話語。來台灣已經八、九年了。對台灣的生活很習慣，因為個性健談，所以常會找我聊天，玲玲承

襲著媽媽的語調與樂觀個性，不過剛開始教注意符號時，著實出現親師溝通的問題！

老師，不好意思打擾您！不知道玲玲注音符號學的如何？因為我沒學過，大陸不興這一套，所以我擔心玲玲會跟不上，只是為什麼台灣一定要教注音符號呢？我們那邊都教羅馬拼音，這不是世界的走向嗎？這不是要冒犯您，只是提出一些看法。 玲玲媽媽敬上

當時的我，著實想了很久該如何回應，畢竟是第一次碰見對注音符號教學質疑的家長，因此，琢磨許久，我回應著：

親愛的玲玲媽媽您好：注音符號是目前學校語文領域內的既定課程，所以我們必須教導孩子學習，目前玲玲學習狀況大致良好，請不用擔心，媽媽也不需要太憂慮，注音符號僅是為了幫助孩子認識國字的一個過渡階段，就像羅馬拼音一樣，只是選用的方法不同，感謝媽媽與我分享您的經驗，相信透過溝通，玲玲的學習會越來越棒，感謝您的陪伴，玲玲有媽媽的關心與支持真的很幸福呢！（玲玲聯絡簿 93.09）

其實，教書這幾年，一直未碰到對注音符號教學質疑的家長，但是因為玲玲媽媽的質疑，我反而開始關注起課程使用何種方式來教導學生學習語言的更深一層含義。在當時的教學記錄中，我註記著：

一個小小的注音符號教學，其本身就充滿了政治意味。這讓我想起了 Giroux 曾經說過課程是政治的，是一個歷經無數道德考驗的鬥爭場域(a terrain of struggle)，台灣選擇注音符號教學是否也是在歷史、權力或政治因素下，交錯而成的產物呢？這事件給予我衝擊甚大，如果今天媽媽沒有提出這種質疑，我是否仍會「理所當然」的教下去？而未發覺經過重重篩選、確認及合法化之後，具有主流文化特徵的注音符號教學，對於這位孩子與母親而言，

竟有如此大的學習壓力？……從這件事情看來，我深深感覺到政治運作對課程的影響無所不在。(96.03)

學校經過一個月之後，會針對小一新生對注音符號學習不利者成立補救教學班，新台灣之子與原住民孩童是主要參加對象，這似乎已經視新台灣之子在學習上已屬不利；再加上行政單位必須考量經費執行的「績效」，因此剛開始在招生時，因為人數上不足，我們亦被指示要「生」出一些具有這些資格的學生進入此班就讀。由於招生仍不足，當時輔導處索性針對每一班的新台灣之子廣發「是否參加補救教學班」的問卷，這種只看身份別，而忽略新台灣之子真正學習注音符號的情況，確實有些本末倒置。而這樣的舉動也引發老師的抗議，因為每一班的新台灣之子並非全部都需要參加，這樣廣發通知單的舉動反而增添導師面對家長質疑電話的困擾。

當時的我，尚無經驗，因此只要是行政單位發下的問卷，我一定照實交到學生手上。但卻在和家長溝通時，赫然發現，本班的新台灣之子並非每位都需要參加注音符號補救教學的活動。例如玲玲媽當天馬上來電詢問玲玲是否程度輸給其他同學，否則為何會收到這張通知單，在我表明玲玲學習相當好時，玲玲媽媽卻反問我如果如此，為何玲玲會收到這張單子？這提醒著我對於學校的任何傳單或問卷，我應當好好思考發給學生的作用之後，才決定如何做會比較適宜。而學校讓新台灣之子免費參加補救教學課程的舉動，更讓人相信，教育政策對於新台灣之子的政策可能會引發兩種結果：其一是加強了教育政策認為「新台灣之子學習不力」是具有合法性的宣稱，其二是更加深外籍配偶對自己孩子學習上的憂慮。

但這樣的憂慮與擔心是否有另一種解讀方式：有沒有可能是因為孩子學的並非這一套在台灣的主流教學方式呢？這樣的解讀方式引發我內心許多討論。當然，因為玲玲的媽媽對孩子期許很高，也因為語言相通，所以聯絡簿上常會相互留言對教育的看法，這也確實讓我在教學上有不同的觀看方向，當然，也或許是因為第一封真誠的回應讓玲玲媽媽瞭解我願意相互學習、分

享經驗與教學的心情，因此，對於之後相關甚至有衝突的教育活動，玲玲媽媽都會與我討論，有時也相當配合學校活動。

你是否是正港的台灣人？

一、二年級的親師會，玲玲媽媽一定都會準時參加，並且坐到結束。因為升上二年級，跟我比較熟了，有時候會找在我們學校五年級寧寧⁹的媽媽（兩人同鄉）一起到我班來坐坐，彼此常常會互相閒聊。我印象很深刻的是玲玲與寧寧媽媽對於『被認出是不是台灣人』這件事的談話內容有所爭執。因為寧寧媽媽跟玲玲媽媽嫁來台灣時間差不多，但是寧寧媽媽自認自己已經是道地的台灣人了（就是別人不能從外表認出他是大陸人），而揶揄玲玲媽媽嫁來這麼久口音還這麼重（大陸並不是都說標準國語的）。玲玲媽媽並未回擊這件事，只是一直問我他的口音會被認出來嗎？雖然我說口音並不重要，重要的是我們都在這裡一起相處的很愉快，但是似乎不能解決玲玲媽媽對這件事若有所思的表情。事後，玲玲媽媽會試探性的問我玲玲口音會不會怪怪的，其他同學會覺得玲玲說話口音奇怪嗎？我當時回答不會啊，但有一次在一年級跟小敏老師一起帶班時，會與小敏老師討論到玲玲夾帶家鄉話的口語化表達方式相當有趣，例如玲玲會在聊天時突然迸出「你說啥？」或是突然出現很正統的北京腔或儿化韻。

玲玲的超齡表現

小一升小二的寒假作業內有一項是希望孩子在寒假結束時能跟大家分享自己寒假中印象最深刻的事。以往帶的孩子總會說去哪一個樂園玩，拿多少紅包等等。但是這班孩子的回答可有趣多了。

⁹ 寧寧是我創意說話社現已六年級的同學，當初對朗讀很有興趣而加入這個社團。寧寧透過學習朗讀提升了不少自己的自信，而媽媽因為孩子參加社團而間接知道我是誰，因此當玲玲媽媽邀請寧寧媽媽來我們班時，寧寧媽媽很爽快的答應。

大哥說：『菲律賓很好玩喔！到處都有水，都可以跟表哥下水玩，都不會被罵，而且，我是坐飛機過去的喔！』。

歐宜說：『越南是媽媽的家鄉，那邊水很乾淨，不像台灣。』

玲玲說：『我也有坐飛機喔，我去上海，過年人好多喔！阿婆還給我紅包呢，我最喜歡跟表哥玩，他都會帶我去買東西。』

當班上的大哥、歐宜與玲玲眉飛色舞的說自己回『媽媽娘家』的經歷時，可以看見他們語氣中的興奮與想念菲律賓、越南或上海的語氣。

於是，趁著這一週我站導護值勤後門，正巧與玲玲同一路線，兩人閒聊起來了。

『阿嬤¹⁰，我告訴你喔，今年寒假我就可以回上海了，我好想表哥喔！』

『玲玲很想表哥怎麼辦？現在在台灣唸書都見不到面啊？』

『沒關係啊，寒假就可以見到了啊！』

『會想跟表哥一起唸書嗎？』

『不行啊，我在台灣啊，而且我在台灣比較習慣，話比較聽得懂啊，功課很好啊，萬一去那邊，我有時聽不懂就會功課退步，那怎麼辦啊？』

玲玲的成績在班上維持的很不錯，玲玲亦曾經不只一次的告訴我他以後要領獎學金，所以要用功讀書，因為『台灣』的學費很貴¹¹，不想要增加媽媽的負擔。在玲玲的認知裡，媽媽的角色相當重要，有時候會跟我說爸爸的壞話，一方面他覺得爸爸脾氣不好會欺負媽媽，另一方面他覺得媽媽比爸爸還要辛苦，因為要照顧他跟弟弟，所以玲玲雖然年紀小，但以有小大人的特質，且因為爸爸媽媽都要工作，玲玲回家要帶弟弟，因此常常會在我面前說弟弟很難帶，都不乖，他不知道怎麼辦才好，有一次的回家作業寫的不盡理想，玲玲告訴我因為他必須要照顧弟弟，弟弟會打他、撕她的東西，讓她不

¹⁰ 我們班孩子都稱呼我為「阿嬤」。

¹¹ 玲玲甚至不只一次告訴我，台灣公立與私立學校學費的差別，並且表示自己以後一定要讀公立學校，賺很多錢讓媽媽享福。

能複習功課。

拉扯的父女關係

爸爸在家的權威角色常會讓懂事的玲玲替媽媽報不平，因此每次在畫畫時，人物總只是出現媽媽、弟弟與自己。並且常在下課與我的對話中，顯示出「如果爸爸不在這個世上」會有多好的話，然而卻在下學期時，爸爸因身體不適前往醫院檢查，卻發現肝癌中期，整個人急速的消瘦並入院治療，原本主要的經濟來源頓時消失不見，媽媽亦在求診過程中，因病患人數眾多而轉院不易，在東奔西跑辦理相關規定詞吃盡苦頭。這段時間，因為媽媽必須要照顧躺在醫院的爸爸，使得原本成績名列前茅的玲玲課業一落千丈，並且不復往日的健談。

我利用週末前往桃園的醫院探視，印入眼簾的，只見病房內昏睡的爸爸與靠在牆角、眼神茫然的媽媽，我熱情的與玲玲媽媽打招呼，媽媽看見我似乎相當高興，為了怕打擾爸爸的休息，我們轉而在病房外談話。媽媽看見我眼淚就掉了出來，在談及玲玲與弟弟的安置時，雖然我亦提出社服單位可以協助幫忙時，媽媽極度不願意，僅表示夫家親戚會暫時幫他照顧。但在言談之間，亦發現因為爸爸的病太過突然，爸爸那邊的親戚執意要玲玲媽媽簽寫「若爸爸死亡，願意放棄兩個兒女撫養權」的契約，並且亦私下與玲玲爸爸商討更改保險受益人的名字（由玲玲媽媽改為爸爸的母親），這一段時間，爸爸的醫藥費支出，親戚並沒有協助幫忙，媽媽偷偷跟我說是他用他從大陸帶過來的嫁妝應急，並且表示不知道可以撐到什麼時候，而我則表示會幫忙查詢學校救助基金及各項補助，雖然杯水車薪，但不無小補。

在談論到玲玲這段時間的表現時，我關注起玲玲不太開口說話的情況，我擔心玲玲因為爸爸身體不適的事實歸咎於自己的詛咒，因為曾經聽到玲玲跟我說他不應該說爸爸不要在世上之類的話，我亦請媽媽協助輔導。之後，在一次探視玲玲父親的機會下，與玲玲媽媽有了更深一層的談話，從談話的

過程中，可以看見一位嫁入台灣卻仍被當成外人看待的窘境，所有應當擁有的權益似乎都被剝奪了，反而被留下的義務加以桎梏（必須留在醫院照顧爸爸，否則被視為有二心），爸爸那邊的親戚在勸爸爸更改保險受益人時，更趁媽媽外出端水之際，爲了煽動爸爸做此決定而說：「等你不在，說不定她就會把房子賣掉，把錢帶走。」之類的話語。

玲玲的認同

玲玲與爸爸之間的緊張關係隨著這次的大病稍有停歇，但也因爲爸爸生病的不舒服情緒常會遷怒弟弟而感到不悅，玲玲因爲體認媽媽的辛苦而願意自動照顧年幼的弟弟，展現出超乎此年紀孩子應有的態度。而因爲家庭收入頓減，玲玲相當擔心家裡的錢不夠用，在言談之間都會告訴我晚上睡不著覺，他害怕家裡沒有錢，因此當我告知玲玲已經幫他申請獎助學金與救難補助金時，玲玲相當關切這筆錢何時會下來，並又告訴我自己應該要好好認真才可以像上學期一樣又領獎學金，減輕媽媽的負擔。



四、盈盈

盈盈在學校的學習狀況通常都由媽媽管理。爸爸因爲忙於工作，甚少出現在學校活動中。媽媽是印尼華人，會說流利的國語，本來在當地就會說一些華語，所以嫁來台灣之後，學習語言很有天分，也相當快。但是認字的部分就比較差一些，尤其是注音符號，媽媽比較無法對孩子進行指導。盈盈在校屬於內向、安靜型的小孩，是被動不踴躍發言的那一類型，但是很喜歡看書，喜歡在聯絡簿上寫故事。運用文字的能力蠻高，家中三姊妹，姊姊會負責教導妹妹課業。

媽媽對婚姻的看法

今天跟盈盈的媽媽有了聊天的機會，往往在中午午餐時間裡，要擠出空

間與媽媽對談是一件不容易的事。因為話題總會被前來告狀、求助等等的小朋友打斷。姿盈媽媽很關心姿盈的學習狀況，但是因為自己發音不標準，也看不懂注音符號，更因為未讓孩子上幼稚園，所以一開學時，非常的擔心，常常飛快地想要表達自己的意思，但往往卻因為口音上的一些差異，會發生一些雞同鴨講的狀況。不過隨著日漸接觸，彼此熟捻了起來，我們的默契似乎可以打破這樣的『只可意會不可言傳』的境地。

同樣身為女人，今天媽媽與我在走廊上聊天，突然以很羨慕的眼神看著我說：『老師，你什麼時候要結婚啊？』我笑笑地回答：『嗯～應該沒那麼快吧！』似乎，到了我這把適婚年紀總是會被大眾如此關心，因此我總是如此回答。而媽媽突然停頓了一下，感覺像似回到了以前的時光一樣，說著：『對啊，趁年輕可以多看看，像我們很可憐，沒有選擇婚姻的權利，你看一嫁就這麼遠…。』突然之間，我不知該如何接下去，只好說：『對啊，媽媽嫁到台灣，離家鄉這麼遠，一定有一些不為人知的辛苦面喔！』媽媽突然眼睛亮了起來：『對啊，很辛苦，剛來都聽不懂』，『可是你現在很厲害，國語講得這麼好』我如此回應著。『還好啦！還是不標準啦！小孩回去都說我國語不標準。』媽媽笑笑地回答。

此時，正值放學鐘聲響起，我連忙跟媽媽說聲抱歉，便進入教室準備督促孩子整理物品及放學。但內心裡仍響起姿盈媽媽說的那一段話：『還好啦！還是不標準啦！小孩回去都說我國語不標準。』

其實，事後的我想了很多，究竟是因為我的教學方式讓孩子對於標準國語起了優越意識而鄙棄媽媽的國語口音，還是，我們大夥兒都已經陷入了主流與非主流的二元劃分之中了？語言是為溝通的，但是在國際通婚的比率相形漸高之際，是否學習一口標準的國語仍為必須？站在教師的角度上，理當二話不說的持贊同立場，但是，這背後所包含的意義究竟為何？是為了迎合主流的標準？還是為了同化這群遠道而來的新移民女性？究竟，台灣的教育中，可以包容怎樣的語言、怎樣的的文化在此激盪交流？（93.9）

我的孩子很優秀，沒有問題！

盈盈媽媽本為家管，後因想要貼補家用，所以現擔任某工廠作業員，常會在中午午餐時間抽空到學校看盈盈，因為前一天我在盈盈的聯絡簿上寫說盈盈在數學第三單元的複習中表現不精熟，需要訂正並多複習，盈盈媽媽因為看不懂國字而趁工廠中午空檔到學校找我，詢問我寫的是什麼，在說明原因之後，盈盈媽媽就一直跟我解釋盈盈其實表現得很優秀，就是數學差了一點。我亦說明盈盈其他表現很優秀，媽媽不需要太擔心，有問題都歡迎孩子來找我，盈盈媽媽即說，很多人都說我們生的孩子很笨，其實不會，我嫁來台灣，很快就學會簡單的國語，現在我的國語也很好，只是音有些不標準而已，「我的孩子其實很聰明，老師你說對不對？」

盈盈對印尼的模糊記憶

剛開始，盈盈並不太願意說到印尼的事情，同學在發表在媽媽家鄉的所見所聞時，盈盈會變得相當沈默，一副事不關己的樣子，在一次聊天時，盈盈突然跟我說了一個秘密，他說他從來沒有去過印尼，媽媽也很久沒回去印尼了，因為回印尼要坐飛機，飛機票很貴，他們沒有多的錢可以買票。所以他對印尼一點印象也沒有。而且他覺得媽媽不是印尼人，因為他國語講得很好，媽媽有身份證，是台灣人。

盈盈的認同

姿盈媽媽屬於華裔，因此國語講的不錯，但因為共生了四個姊妹，現在皆上小學，生活開銷變的很大，因此爸媽都必須外出工作以維持家計，因為盈盈並未上幼稚園，因此在班上的語文課程有些許吃力，在一次機會下，耕新基金會在本校舉辦課後輔導班，以提供單親、外籍及低收入戶的弱勢學童免費參加，在告知姿盈媽媽這個消息時，他在選擇時卻顯得相當矛盾，經過三天思考後，卻告訴我她不讓盈盈參加，當時的我無法理解媽媽為何不答應，

這麼難得的機會應當要好好把握！自己卻在之後的談話當中，才發現媽媽的憂慮，媽媽主要是顧慮到此課輔班的學生都必須具備這些條件，他深怕自己的孩子會被貼標籤！這讓我反省了現今教育政策的兩難，想要透過教育行政的手段讓每位學生得到最好的照顧，但囿於經費、時間與人力，我們則必須將我們所謂的「弱勢」一同聚集起來加以補強，當我們將這些孩子聚集起來時，卻又害怕遭受異樣的眼光對待。

六、歐宜

歐宜的眼睛很大，但總透露出對世界不平的眼神。對媽媽總是產生又愛又恨的情緒。生病時總希望媽媽來接，但一旦發現事情不如所願，心理會相當失望。

孤單的小大人

還記得第一天新生入學，歐宜與媽媽的出現讓我印象深刻。不單單是因為歐宜媽媽與歐宜的臉蛋，而是因為歐宜媽媽當天親師共談幾乎不說話，當我嘗試著要與歐宜媽媽交談時，那內向害怕的惶恐神情與久久吐出一字的深硬國語，在當時人很多的現場確實引起某些關注，記得當時的會場人很多，歐宜媽媽在待了近二十分鐘後，即以簡單的國語示意她要先走，因此孩子也未能留下參加學校舉辦的新生接待儀式¹²。

開學初，歐宜因為身材瘦小，常常不舒服，她總會在第一節下課跑來跟我說她頭痛、肚子痛，詢問是否要上廁所時，歐宜總是會搖搖頭、眼睛含淚著說想要回家休息，有一次因為歐宜不舒服且經健康中心診斷有發燒的傾向，於是我打電話給媽媽，期待媽媽可以來帶歐宜回家休息，但是媽媽卻先

¹²當時的我因為要接待整個班級的家長，因此無法顧及歐宜媽媽的需要，事後回想，當天所發的親子手冊及我所報告的注意事項，皆以中文呈現，是否歐宜媽媽無法會意而感到恐慌呢？經過一學期的觀察，雖然沒有課業輔導，但是因為下午時段有人幫忙看顧，讓歐宜媽媽省了安親班的錢。

說歐宜是因爲不想上學所以騙老師，直至我表明說孩子量體溫有發燒的現象時，才跟我表明自己因爲要上班不能請假，會扣薪水，所以無法帶孩子去看醫生，還跟我說放學時，快樂幼稚園的園長¹³會來帶她上幼稚園的安親班。請我把這件事跟園長說，園長會處理。經過園長的說明，才瞭解歐宜媽媽必須工作 12 小時才可以接孩子。因爲作業員是輪班制，有時候歐宜說媽媽早上在家，請我打電話給媽媽，我總是會視情況而定，以半哄半騙的方式安撫歐宜，並以漸進式的方式讓歐宜瞭解媽媽工作的辛苦。小一時，歐宜常會跟我說媽媽不愛他，因爲別的小朋友生病都有人接，她卻沒有的話語透露自己的可憐。但是小二之後，歐宜會自動告訴我他已經長大了，不會常常哭，不舒服時到保健室躺一下，或在桌子上趴一下就會好了。

經過一些日子的相處，我才發覺歐宜媽媽嫁來台灣生了兩個孩子後，隨即因家暴而與丈夫離婚（這部份是經由園長告知，父親嗜賭），離婚後，父親似乎亦沒交贍養費，因孩子歸母親，所以生活相當辛苦，歐宜媽媽目前正擔任某工廠輪班的作業員，一個月薪水約一萬出頭。心中常會想著：一個不懂中文的外籍婦女，需要如何的努力才能在台灣社會裡賣力工作來養活兩個小孩？再加上因爲歐宜媽媽外籍身份無法請領清寒補助，所以我透過學校的仁愛基金¹⁴定期幫忙繳交午餐費、書籍費及申請獎助學金，以減低歐宜媽媽的負擔。現在的歐宜很重識字幾的課業表現，常常會告訴我他要用功讀書，以後要賺很多錢養媽媽，聽了很讓人心疼。

鄉土課程的驚嚇

小一時，學校有閩南語、客語的鄉土語言課程讓孩子選擇，當時透過暑假時與父母聯繫將孩子上何種鄉土語言課程大致安排好了，但是因爲歐宜媽

¹³ 張園長是一個很有愛心的人，因爲歐宜媽媽的弱勢身份（非本國籍，無法領取清寒補助），所以義務在放學後看顧歐宜與哥哥。

¹⁴ 因爲學校內學生繳不起午餐費及清寒子女眾數頗多，因此前幾年透過地方有力人士合力催生，成立了快樂國小仁愛基金會，接受各方的捐款，以幫助本校學生爲主的機構。

媽一直聯絡不上，所以等待開學時才將歐宜安排好班級¹⁵，但是第一天上分班課程時，歐宜卻因為嚎啕大哭使愛班無法上課，該班任課老師請我過去一趟，因為會影響班級課程，因此我帶歐宜離開¹⁶。

這個事件讓我反思了多元課程下是否亦有不周延的地方，在會議上，我提出這個經驗，唯教務主任將此責任歸於教師身上，除了連忙問我是哪一位老師教的之外（是否陷入違反同事情誼的報馬仔中），他一直強調這是老師的責任。問題是，教師面臨多元化的課程，也許並未準備好這樣的素養與專業知識，站在教師的角度，提出這樣的經驗，是爲了要反省鄉土語言的選擇仍以大多數主流化爲選擇，面對這些家中不講閩南語或是客家語的孩子，是否在學習過程中又歷經另一種學習挫折或壓力？

被貼標籤的敏感

歐宜剛入小一時，不太習慣小一的生活¹⁷。一方面注音符號學得並不好，另一方面因爲有月考制度，所以我們必須教導認識考試規則及如何填答考卷的方式，在教導完畢之後，我嘗試考十題讓孩子練習，因爲題目較少，時間有限，因此我讓孩子交換改，順便透過改考卷與訂正，讓孩子再複習一次。突然之間，歐宜哭了起來，他哭得很傷心，在訂正考卷的我們卻都很錯愕。我在下課時，詢問歐宜發生了什麼事需要哭的這麼傷心？歐宜說同學偷看他的分數，我當下瞭解在歐宜的內心世界中，他很介意同學認爲他不會寫或考得很差。於是，下一節課與同學討論了這個問題，便在班規上制訂了『不准偷看別人的分數與成績，要尊重別人。』、『老師如果跟單獨同學講話，不可以偷看』、『多幫同學鼓勵打氣』等三條班規¹⁸。在這樣的制訂過程中，同學

¹⁵ 開學後以發問卷的方式詢問家長孩子參加客語或閩南語的課程選擇，當時歐宜的問卷上是勾選閩南語。此外，因爲客語人數較少，故我們五班將集中客語學生在一班（我們班），因此本班閩南語課程學生將分配至各班上課，歐宜因而被分到愛班。

¹⁶ 歐宜後來轉進我與嬌嬌師協同的客語班，因爲帶的方式以遊戲爲主，因此雖然初期歐宜聽不懂，但歐宜大致都可以融入學習。

¹⁷ 主要也是因爲歐宜並未上過幼稚園，所也注音符號都是第一次接觸，相較之下，本班其他孩子在發表較踴躍。

¹⁸ 當然這些瞭解促使我與班上孩子實踐了很多行動。

開始體會到歐宜的不喜歡，我們應該盡量在能力範圍內尊重他，而歐宜亦在這次制訂班規的過程中，開始體會到同學對他的好，歐宜的行為漸有改善，不再那麼尖銳，但是歐宜防衛的武裝面具時日已久，要卸下卻不是這麼容易的事¹⁹。

大家覺得我很爛（94.12.8）

歐宜的情況較特別，常對自己很沒有信心，但是展現出來的卻是別人虧待他，藉以對別人兇、誤會他人來掩飾心中對自己的不認同。這部分可以從歐宜的畫作中窺見一二。歐宜的畫常會將自己畫得非常小而周圍的人物均放大，或在與同學互動上，常常會因為說話而與同學產生衝突。『我覺得歐宜很討厭，我明明沒有那個意思，他就一直說我怎樣，然後跟老師告狀』（同學甲）這樣的認知與人際互動常令我感到心疼。因為這對歐宜的互動與成長顯然只會豎立更多的敵意環境，這樣的事件在班級經營中成為我一再提醒孩子要學習的素材²⁰。而壓抑自我需求與爭取他人認同的矛盾之下，在一次月考的事件中引爆了導火線。

二年級第二次月考的國語分數一出來，歐宜認為自己考得並不理想，便開始哭泣。班規雖然已經說好不看他人分數，但是因為歐宜哭泣，因此其他同學關心的詢問：「歐宜怎麼了？是不是因為考不好？沒關係啊，下次考好就好啦！老師不是說過重要的是訂正後要會嗎？」

這樣的聲音此起彼落，但聽在歐宜心裡，卻是另一種加重壓力的關懷。霎時間，歐宜突然失控的嚎啕大哭，全班嚇了一跳，當下我決定這節課請孩子先行訂正，我將歐宜拉到桌旁，詢問歐宜怎麼了！歐宜表示自己考得很差會被打，而且同學偷看他的分數會笑他，因為當場並未有同學偷看他分數，

¹⁹ 詳見『你們都覺得我很爛』的事件。

²⁰ 一年級時，許多同學對歐宜都有相同反應，認為他很孤僻、有敵意、不合群、愛哭，但是透過我一再說明『每個孩子都有犯錯的權力，重要的是知道錯之後，是否有進步改善的實踐是很重要的』，另一方面亦告訴孩子學習善待別人也是一種增加雅量的方式，因此孩子常會相互提醒要勇於認錯、要寬宏大量。

而歐宜卻斬釘截鐵的斷定同學不對，偷看他的分數，我當下解釋同學並沒有偷看他的分數或笑他，是因為同學猜測他哭的原因才認為可能是分數的問題，但歐宜無法接受，並對著我說：『你們都覺得我很爛，我不要來學校了！他們都知道分數了！』當下的我既生氣又難過，我衝動的告訴歐宜：『沒有人覺得你爛，在班上，老師跟同學從來沒有人說你爛，為什麼你要誤會我們？如果你覺得班上同學還有老師對你的好都是假的，那明天你可以不用來學校了，我無話可說。但是如果你知道這是你生氣說的話，希望你氣完之後，要向我們道歉，因為你污辱了我們對你的真心。還有，是你自己認為自己爛，你才會這樣說我們，你知道嗎？』

過了一段兩人無語的時間，歐宜漸漸鎮定下來，他斷斷續續的跟我說補習班的同學會看見他的分數，因為安親班老師都把考卷放在桌上，每一個人都可以看到。安親班同學會笑他，說他爛，當時的我頓時明白，歐宜從在安親班（或者幼稚園）開始，承受了主流價值為規準（分數）的壓力，儘管班上並不如此強調分數，但是歐宜仍認為好分數才可以贏得別人的尊重，不好的分數等於將自己視為一無是處，這可以從他說的『媽媽說好分數要帶我出去玩、考不好要處罰，分數低代表我很差，要被關在家裡。我不喜歡，我要考好分數』中窺見一二。此外，在歐宜的聯絡簿中，每一週的空白處總會看見歐宜寫著『看書！看書！我要考很好！我要考一百分！』的字眼，有此可見歐宜對於分數的重視。而歐宜媽媽常耳提面命地告訴歐宜：『要用功讀書，要把書讀好，不要像媽媽一樣不認識字，都會被欺負。』的話語中不言而喻。

美國與越南（94.12.2）

這幾天歐宜常常下課跑來找我聊天，一方面透過輔導記錄簿需填寫的資料，我會以一個記者的身份來告訴孩子我要做什麼事，我需要調查你們的某一些習慣或興趣，因此透過訪問每一位小朋友，反而在生活上能更進一步的瞭解，課業協助上亦有一個參考指標。

今天輪到我跟歐宜的約會。我問歐宜最喜歡去哪裡玩？歐宜告訴我他喜歡去越南，因為那裡是媽媽的家鄉，也是他的家鄉。那邊水很清澈，沒有污染，很乾淨。這份記憶是在他幼稚園時媽媽告訴園長說他們要去美國時發生的。當時的我一聽到直覺反應就說：『歐宜，你說錯了啦！應該是回越南。』此時，歐宜卻愣了一下說：『不是啊，媽媽跟園長說是去美國。』『可是你剛剛講的是越南啊，你不是坐飛機回媽媽的家鄉嗎？越南跟美國距離蠻遠的耶！』歐宜楞了一下，又說：『我寒暑假都會回美國玩，那裡很好玩』當我露出狐疑的眼神時，歐宜看了一下我，又說：『美國就是越南啊，還不是都一樣？媽媽是說美國啊！』說完之後，便一溜煙跑走了。

事後的我在回想這件事中，思考的現行課程、大眾媒體的價值觀念、想法、時事，大多提及西方社會，尤以耳熟能詳的美國為最，幾乎較少介紹到邊陲的國家，因此在歐宜的印象中，電視上常常報導進步的西方國家成就了歐宜對媽媽家鄉越南與美國的連結，而媽媽在當時因簽證須返鄉卻告訴歐宜要去美國話語，是否代表一種對自己新移民女性身份的不適應？亦或是，媽媽並未如此說，而是歐宜自我本身的觀感呢？我的課程要該如何呈現這種多元非差異的觀點，我該怎麼做？（94.11.5）

「母親節快樂」我寫不出來！

適逢五月的母親節，搭配課程，我們教導孩子製作卡片，並在卡片中寫下感謝母親辛勞的話語，這時，歐宜卻悄悄的來到我的身邊，小聲的跟我說：「老師，我不想寫！」我聽了連忙詢問歐宜「為什麼？」，歐宜遲疑了一會兒，然後說：「我寫不出來！」當下決定與歐宜聊一聊為什麼不想寫祝福的話。歐宜遲疑許久，一直告訴我他不想寫，卻說不出一個所以然來，直至後來歐宜才跟我說媽媽會叫哥哥偷看他的成績，他不喜歡，而且歐宜每次只要考不好，媽媽就會一直罰他寫課文，抄寫 50 遍、100 遍，或者整天都只能坐在位置上唸書，不能出去玩。他很討厭，所以不想送媽媽卡片。

歐宜的認同

歐宜從小父母離異，撫養責任由媽媽一肩扛起。經濟上的困頓，及不諳中文的國小學歷，讓媽媽只能擔任輪班制的作業員。媽媽因為工作時數長，往往回到家已經筋疲力盡，因此，歐宜從小就必須懂得自己照顧自己，也因為從小無法獲得太多的關愛，歐宜在校若表現不盡理想，即會受到打罵式的對待，在與媽媽的溝通過程中，媽媽跟我說明他的難處，並表示對他來說，他也不想打罵孩子，但是有時候這是最立即有效的教育方式。並且在言談之間，歐宜媽媽對於歐宜的拗脾氣似乎相當沒輒。對於歐宜常發生的激動反應，如大哭發洩、與大人長時間僵持、眼神的怨恨、對他人的敵意等，都讓媽媽相當操心。我除了安慰歐宜媽媽之外，也建議媽媽在母女關係能有一些改變。此外，對於歐宜選擇以美國作為自己的認同對象，我選擇沒跟歐宜媽媽說，而是希望能夠再多觀察歐宜在這方面的表現與認同。



之五 第一年從實務經驗中我所學到的知識

在此綜合前述的每一個事件，感覺上這一年很多都是正在摸索及適應中，有些學習及適應之道正模模糊糊的形成著。

教學中不安的情緒與教學者個人過去經驗有關

在學校環境下與其他同仁討論有關國族、認同等問題，碰到幾次令我尷尬的情境。我學習從情境中檢視自己的焦慮，區分這個情緒，主要來自於這是我過去所沒有的教學經驗及學習歷程，包含注音符號受到學生的抗拒、家長的質疑；另外，我工作的角色更讓我產生矛盾之感，如阿原主任及研討會的老師認為我必須要讓孩子們認同台灣，喜歡台灣，但實際上，我自己又抗拒這種近似命令式的方式來引導。當我正視自己的不安情緒、價值觀的同時，我展現出的教學態度反而是鼓勵大於訓斥，包容大於控制。這種自然正向的教學態度，讓我自己避免將原本的既定價值觀灌輸在學生身上。

教學心理圖像會受到對新台灣之子刻板印象和自己的不安情緒所影響

教學除了先對學生做事先的教學評估之外，在過程中也必須檢視自己是否對新台灣之子存有刻板印象或欲設立場，例如當同仁得知我們班擁有高比率的新台灣之子，對我有著不同的目光；其次，新台灣之子也有他們對學校課業的認識與舊有固模。在教學時，應當先開放機會建立雙方交換不同看法的機會，或溝通的橋樑，這將有助於我與孩子找到共同的教學目標或解決策略。再者，教學的心理圖像會受到教學者的價值觀影響，因此教學者必須時時保持對自己情緒的察覺，以避免對新台灣之子存在負面情緒，而產生教學過程中的阻礙。

教師認同取向的敏感性是影響教學過程中的重要潛在因素

在台灣教育中，鮮少談及政治性色彩濃厚的教育內容。因為有關國族認同的議題在台灣社會中頗為敏感，因為現在「愛台灣」、「正港的台灣人」是合法性的宣稱。任何認同他國文化反而會被以「哈韓族」、「哈日族」等字眼加以輕蔑。換句話說，只要非我族類，就不被認為是「自己人」，又遑論認同自己為菲律賓人的大哥？這些例子或多或少都說明教師認同取向的敏感性將會影響教學過程。以本班新台灣之子的表現為例，大哥認為自己是菲律賓人、豪豪擔心被標籤化、歐宜總將越南認為是美國，這些想法若不加以深究，僅淡淡帶過，也許根本無法看見內在的潛藏因素為何。此外，在進行課程實踐之前，應當先建立雙方的關係，由孩子想要談的任何一個議題開始，再漸漸扣緊主題，引發孩子思考與討論，這樣的教學經驗，可以減輕學生在教學過程中的抗拒。

以同理新台灣之子抗拒課業的心情出發

教育活動或教材應該是站在學生的起點位置為孩子設計，最好能夠避開恐懼責罵的方式，以免讓孩子更加厭惡課業學習。為了增加孩子對課業的學

習動機，我在教學時，常會以聯想、肢體想像等方式，讓孩子在學習注音符號、國字時起身動一動，營造一種雙向互動、活潑的教學氣氛，企圖增加孩子的學習動機。另一方面，我常運用同儕關係來讓拒絕學習的學生大方說出他的困難與討厭，例如在大哥發聲「還好我不是台灣人，我是菲律賓人！」的故事裡，我讓班上其他同學以比較婉轉的方式讓大哥瞭解我們聽完的感受，或是在學習注音符號上的抗拒上，讓孩子彼此間交流挫折及矛盾兩難的感受。這都說明，若是在教學歷程中，讓同儕間一起討論解決之道或同理某位小孩不願意學習的狀態，藉由同儕間的勸說或溝通，讓孩子能夠以多種角度來觀看問題的本質，進而選擇自己要如何面對問題的策略是相當可行的。

站上專業工作位置卻感到心虛

以往在面對教學時，自己總是自信滿滿。但自從接到這一個班級之後，我遇見了前所未有的問題，包含質疑注音符號的正當性、安親班取代父母親的角色扮演、或是學生家庭糾紛的介入。當孩子們陸陸續續拋出不同相異的疑惑或問題時，都讓站在專業位置角色的我不得不重新檢視自己的價值觀與信念。或許站在專業的位置，可以有助於我建立制度與權威以及免受質疑，但卻也讓這個我這個「專家」擋箭牌，慢慢在互動間改變了位置，移動了觀看的方向！

第四章 課程解構與重建

第四章將針對我所實行的課程實踐進行分析，欲達到以下目的：1.描述我的實踐知識的發展歷程；2.探究我在實務工作中所學習而來的實踐知識；3.檢視我抱持的教育知識視框與價值信念。因此，我採敘說的方式，以時間發展為順序，描述後兩年工作歷程中，對我有重要影響的事件，或是對我產生意義的對話，再描述當時的我怎麼看待發生的事件與對話，並連結過去生活經驗或是我的學習經驗來看我為什麼會這樣詮釋；節末，我會總結每一個發展階段中所學到的實踐知識。

回觀 2004 至 2007 年 6 月的發展歷程，以下依照時間脈絡分為七個部分：「課程意識的相對清晰」、「初試啼聲～第一次的課程」、「課程活動的回饋與記錄」、「課程學習反思」、「串連與合作」、「力求轉變～轉化外配課後輔導計畫」、「多元文化週的呈現」，分別描述發生在我身上的重要事件及我的學習經驗。



之一 課程意識的相對清晰

課程作為一種文化政治

教育知識、學校教些什麼的問題，必須被視為社會中商品和服務的一種大規模的分配形式……更清楚地說，學校中所發現的外顯知識和內隱知識，以及其選擇、組織和評鑑的原則，乃是一些從更大範圍的可能知識和選擇原則中，受到價值支配的選擇。因此，也就不能視為理所當然的接受，而必須將其問題化—或者，放入括弧—以便能夠細究其背後社會和經濟的意識型態及制度上所形塑出來的意義。(Apple, 1990:45)

初看見這一段話，似乎可以很快的連結到學校課程知識的形塑問題，對

照於新台灣之子所呈現的斷裂經驗，諸如大哥的「爲什麼我要學注音符號？」、又或者是歐宜「面對家中不說閩語、客語，卻必須被強迫選擇並面臨學業挫折」，這種關於學校課程的形塑，不單單只是分析性的問題（誰的知識才是合法知識？），心理學上的問題（教師該如何引起新台灣之子有興趣學習特定知識），或是技術性的問題（如何組織知識來幫助新台灣之子學習？），而是誠如 Apple（1990）所指陳，這是探究在特定歷史下、特定機構中，特定族群與階級所認定的合法知識是什麼的問題。雖然價值與文化是學校課程最重要的形塑因素，但我們需要更進一步將知識選擇背後的潛在問題與爭議加以理解與解釋，將不同立場的知識與文化選擇的觀點相連接起來，才能解釋的更清楚周延。這種對課程的深層探索，亦間接解釋了新台灣之子在學習課程的斷裂經驗上，是如何清楚、鮮明的被呈現。對於新台灣之子來說，「他者化」課程的知識控制所帶來的學習壓力，將同時建構出社會大眾媒體對外籍配偶的教養方式與新台灣之子學業成就的觀感。

課程被視爲一種文化政治有其歷史淵源，主要是學者對課程的知識控制提出反省與批判，並轉而將焦點置於文化政治、知識與課程議題的探討。自 1970 年來，美國與世界各地教育研究學者已經從勞動力的符應性（labor force correspondence），提升到對性別（gender）、種族、衝突抗拒與學校教育的政治功能的考量（Young,1971；Willis,1981；Anyon,1980；Giroux1981,1983）諸多美國的批判性課程理論學者，包含 Michel Apple、Jean Anyon、Henry Giroux 及 Peter McLaren，皆致力於描述課程如何以各式各樣不同的形式，將來自不同社會階層的學生加以區隔。Apple 在對早期課程運動的意識型態觀點進行批判時曾言：

我的意識型態觀有一種根深蒂固的強烈控制意味。在此情況下，一般性的教育，特別是課程中的日常生活意義。基本上都犧牲了**弱勢族群**的利益來維護特定人口之現有社會特權、利益與知識。(Apple, 1977: 86)

這樣的說詞亦讓我聯想起自己從小到大一口標準的國語如何成爲一種課程的日常生活意義：

從小到大，在我的比賽經驗中，(說得一口標準的國語)這正是得到評審青睞的致勝關鍵。因為自己的比賽經驗與經驗累積，讓我在教學中建構了一套『如何說話的知識』，當時的這套知識並未讓我發覺有何潛在的文化價值意義，直到帶領這群新台灣之子之後，班上的歐宜、盈盈回到家卻轉而質疑起媽媽的不標準國語，這突然讓我反思起這一套說話知識是如何作用在新台灣之子身上的，究竟正音表現是為了符合誰的期望？我又運用何種技術讓孩子學會朗讀？若說課程是一種有意識的文化選擇，若說世上的優勢文化總是宰制著弱勢文化，那麼對於不可能消失的優勢信仰而言，是否真的有落實真正尊重多元文化的一天呢？想到這裡，心中不僅有了更多的焦慮！（教師札記 94.03.13）

上述可以清楚且鮮明的呈現課程是一種意識型態的建構，透過知識階層化的方式，傳遞了資本主義權力結構與社會控制的合法化意識。因此，當意謂建構新價值來取代既有的認同時，勢必將引起既得利益者的威脅意識，這亦可說明知識階層化的概念合理性。而課程亦假中立之名存在，讓學生置身其中，面對各種規範、價值與信仰，這預設了教育環境是自然、具包容性的，而這將有助於控制。（Apple，1982：12）

其次，在 Bourdieu 的文化資本論中，亦提及當學生所累積的文化資本質與量不同，將會內化成不同的文化慣習，而不同的『文化慣習』則成爲學生是否可以接納、理解並學會學校所傳遞的主流優勢文化的重要關鍵，這種隱而不張的、看似客觀中立的文化資本累積，卻遠比直接的經濟資本再製，更有利於社會結構的再製。

1980-90 年代以降，教育社會學的主要論述焦點在於文化政治、知識與課程議題的探討，課程的知識社會學遂以蓬勃發展。在社會階級之外，有關性

別 (gender)、種族(race)、族群 (ethnicity) 等議題賦予更多關注。在相關論述中，皆可看見批判教育學使用「文化政治」的概念來剖析教育中的知識與權力關係，並突顯出教育不公平 (inequity)、不正義(injustice)的問題，這亦是批判教育學主要關懷焦點 (張建成，2002)。當學校作為不同種族、性別、社經背景的个人與群體，競逐知識、文化生產與詮釋的競技場時，往往鞏固了優勢階級、族群和資本主義的文化價值，而將弱勢的行動主體與文化經驗壓迫至邊緣的位置，因此我們比需透過批判的方式來反省學校教育中的文化宰制現象。

若是能透過跨越教育論述的藩籬來重建邊緣知識，透過批判的教學實踐，協同弱勢族群的力量，抗拒宰制力量的剝削與擺佈，透過師生的增權賦能，鼓勵教師成為轉化型知識分子 (transformative intellectuals) (Giroux, 1988)，那麼，積極建構新台灣之子的主體性身份認同，還給新台灣之子與外籍配偶因污名化而受到的不平等待遇，給予更多的自由與自主，是否可以更加促進解放教育與社會正義理想的實現

對於學校教育知識控制與文化政治的解構與批判，有助於我們檢視平常「理所當然」的教學實踐與課程知識。師生的主體性、教育場所、社會結構以及多元文化的議題，皆說明學校場域是一個文化競爭 (cultural struggle) 的場所 (Giroux, 1996) 由於任何知識的建構，都有其特定歷史與社會脈絡，因此覺知課程的政治角力、權力運作將有助於教師進一步思考課程實踐的重要與意義。

文化選擇與學校課程

學校教育是價值導向，許多教育目標與內涵，都希望透過課程的實踐來維護、保存、發揚或建構具有價值的知識與文化資產。(甄曉蘭，2004：91) 因此，學校課程的發展與形塑，在本質上不但是一種政治過程 (political process)，亦是企圖透過社會過程的營造與建構，來促進實現某些人所界定

的「好的生活」(Beyer & Liston, 1996)。

校園中採取的選修課程亦是一種被政治力所形塑的課程，新台灣之子如歐宜，面對兩種選修課程的疏離，更加引發歐宜對課程的抗拒「我不想選以及為什麼我要選」的疑慮（就如同本班身為泰雅族的倩綺仍舊必須從這兩項中選擇一樣），而任課教師在向我反映學生的學業表現時，亦會以歐宜回家不好好複習為由來解釋歐宜在學習上的不力，甚至最後在瞭解歐宜的家庭背景，會將外籍配偶子女與學習不力的刻板印象加以連結一樣。（教師札記 9404）

這說明了當學校課程並非為學生的文化選擇時，所謂尊重、開放多元課程仍以大多數人的優先選擇為前提，在教育這樣的國家機器中，仍不免會犧牲少數人的權益，而教師的角色又可以在其中扮演什麼樣的角色？當老師體驗到學校既有的複雜性與政治性之後，明瞭學校教育是有意義的競逐政治場所之後，老師是否更應該強調學生批判反省與行動的能力？然而，學校課程形塑背後的價值與知識、權力的關係，卻是如此緊緊相扣，不同的價值詮釋將引導出相異的教育立場與信念系統，自然而然，將會形塑出相異的課程實踐。這在在說明了學校所置身的社會、文化、政治與經濟價值體系皆是影響教師、學生與家長的潛在因素。

Popkewitz(1986)曾經分析出學校教育包含三種脈絡，即教學的脈絡 (a pedagogical context)、教學工作的脈絡(the occupational context of teaching)與社會文化的脈絡(social/culture context)。教學的脈絡主要係指教師本身的教育信念與價值對課程實踐的影響，教學工作的脈絡係指教師所處的學校環境的意識與覺知對教育實務的影響，而社會文化的脈絡係指學校所處社群的社會文化、經濟定位及其意識與覺知對學校教育實務的影響，這說明了社會上的各種文化期望 (cultural expectation) 提供了學校教育的假設，並以不同方式融入學校教育的論述與實踐之中，就如同在學校，有部分教師認為「處於主

流價值下的新台灣之子，我們還是要教導他們主流文化與價值觀，因為他們在這裡，就必須要適應這裡的生活與環境。」由此可知，學校課程的形塑很難抵擋文化期望與社會經濟價值的影響，因此，學校課程亦是一種社會化（socialization）的具體展現，就從這一角度觀之，課程可以定義為一種文化的選擇（a selection from a culture），而學校的課程則是從文化中對「有效知識」的選擇。

Lawton(1983)曾經提出以「文化分析」作為課程設計的關鍵因素，認為決定文化常項（cultural invariants）之後，可以透過文化常項的描述來說明特定的社會、文化現象，進而選擇適合當前社會情境與學生需求的教育知識與經驗，也就是說，選擇「重要性」、「有價值」的共同文化作為課程的主要內涵將是文化選擇的重要指標。當然，以文化作為課程選擇的標準，通常被視為是一種不智、危險的舉動，主要是因為選擇的背後牽扯極其複雜的價值問題，更時而引發出「平等」（equality）的爭議。涉入每一個課程面相的價值，或是出自於選擇性傳統（selective tradition），或植基於某些群體所認可的合法知識（legitimate knowledge），或是出自於教學者的個人選擇，這種價值主導的課程，皆是文化、政治、權力、知識中，所產生的結果。Apple 在課程與意識型態一書中，曾言：

當學校知識以公共的和經濟的形式生產與傳播時，即是不斷的受到意識型態和經濟承諾的過濾（Apple，1990：8-9）。

上述說明社會和經濟的價值早已存在我們的工作機構當中，存在於我們的教學方式之中，存在我們的原則、標準及評鑑的型式之中。既然這些價值常常毫無意識的透過我們在運作，問題的癥結就不在於如何超越這些選擇，而是我們最終必須選擇的價值為何。

在面對新台灣之子的學業表現不力時，教師角色的我亦會不斷告訴自己必須要更加倍的要求她們複習（也許希望她們更服膺在主流論述之下），心中

會一再地擔心她們往後是否會跟不上這個社會？如果真是這樣，自己又會是多大的罪魁禍首？但有時後念頭一轉，卻會想到我所認為的新台灣之子的「學業不力」，也許僅是針對某特定社會團體的價值而言，對於自己究竟所要選擇的價值是什麼呢？這讓我著實感到焦慮！

在閱讀相關文獻時，對於文化生產的觀點有了更進一步的認識：學校文化應當不祇是反映或再製優勢階級文化，而是在社會結構與權力之間不平衡地影響了學校文化的形成。也就是說，學校文化不祇是再製某一單一階級的優勢文化，而是在複雜、動態的文化形成過程中，展露出新的創造性與生產性。因此，若學校能激發人類對文化的創造力與生產力，也就能夠促進社會結構的轉化，進而產生新的文化。因此，若我們加以賦予學校課程更多的行動力及批判省思的教學活動，那麼，我們是否可以將學校的角色視為一個具指標性的知識生產工具呢？（教師札記 94.04.19）

這讓我可以進一步明瞭弱勢學生的生活經驗與文化發展是如何發展並產生自我認同的能力，而反學校文化在文化結構影響下（包含主流文化和非主流文化），由行動主體們（新台灣之子），在特殊文化環境中（學校）中不斷社會化、抗拒和創造，形成的因素和過程是相當複雜的。通常，這樣的論述結果常導致社會結構的再製，看似悲觀，但是我認為，若從學生對生存條件的洞察或學生文化的創造性加以著墨，這一方田地應當是社會結構轉化的動能所在，也就是說，新台灣之子並非只是既有文化（包含優勢團體文化和弱勢團體文化）消費者與接受者而已，亦是文化的生產者與創造者。

如 Apple 所認為，學校不僅是社會再製與文化再製的一個機構而已，同時也是許多不同社會團體（包含種族、政治、階級、性別、甚至宗教）所鬥爭的場域。而學校知識的生產與傳遞，是不同政治、權力、經濟、文化勢力及相異的意識型態競逐的場所。所謂的官方知識（也就是學校所教導的正式知識）正是藉由不同社會利益團體之間相互衝突、協商、妥協之後所呈現的

結果。教師如何使適宜此時此刻的公平正義更可行？唯有透過轉化社會結構、剔除不合法的假設，將「誰決定學校的課程知識？」問題，交付到學校層級直接面對學生需求的教師手中，才能有效回答和處理「學校應該傳遞、教導怎樣的知識？」、「如何傳遞、教導課程知識」及「誰獲得了最大的利益？」等問題，透過第一線課程決定權力的行使，在課程實踐脈絡中直接面對價值的辯證，進行課程的慎思審議，以求降低權力鬥爭與利益競逐，更能提升教師的課程意識與專業權能。這是為了學生的學習需求做出最好的判斷與選擇，亦是教師提升社會正義覺知的行動實踐。

是故，我擬以此種課程意識出發，透過覺察、自我反省、解放，然後重建等循序不止的過程，讓我與學生能夠共享民主化的關係。正因為學校教育是文化政治的場域，透過課程實踐與師生互動的學習經驗，將影響學生有意義的文化生產過程，並將此學習經驗逐漸轉化為個人的知識與價值信念（甄曉蘭，2004：103-4）。透過「殊相知識的探詢」、「官方知識的評析」、「邊緣知識的重構」，來促進教師與學生思想的自由與主體解放。也就是說，學校課程的內容與教學方式均無法排除文化政治與意識型態的因素，以批判教育學的觀點觀之，若能將學校原本被視為理所當然的知識、學習經驗、材料內容與教學方式，提供給教師與學生自我意識覺醒、反省、批判的參考，那麼將是一種具有前瞻性、反省性的課程規劃與設計。

研究在歷經一年參與觀察之後，在課程發展部分，欲要建立新台灣之子的正向自我與文化認同，決定以一種在地知識（local knowledge）、生活經驗（lived experience）作為一種學習教材，以加強學習與生活的關連性、加深學習意義和樂趣，並藉此提供機會讓學生對不同的意見和意識型態提出批判質疑，經驗一種所謂的「可能性教學」（pedagogy of possibility），落實一種真正的「民主」內涵。（Giroux，1988）教學實踐的過程，應當重視孩子問題的提出，因為教學是一種社會過程，透過師生溝通建立社會關係的過程，聯繫著各種社會認知、判斷、模式與定位，此教學的社會實踐過程，不僅有助於瞭

解社會與教育問題，更能培養學生養成批判反省的教育目的。

教師在教學過程中，應當將學生視為社會實踐行動中的個體，鼓勵學生能夠將自我意識放入社會關係中，以進行反省與批判，並在學生、老師與同儕間產生溝通、瞭解，進而形成經驗與知識。整個教學活動過程中，教師要積極扮演「轉化型知識分子」的角色，除了避免對學生產生可能的「優勢權力」之外，也要留意潛在課程的問題，更需要不斷的質疑自己的問題意識與價值體系，才不至於落入一種社會「再製」(reproduction)的幫兇。

由於我所帶領的是低年級的學生，是否需要教導批判思考、如何讓孩子學習省思與批判，都成為我不斷質詢自我的重要因素，此外，因為批判意識往往與階級、性別、種族、國族等議題維繫在一起，這亦讓處於主流論述的教師位置感到惶恐與焦慮，在我的教師札記中，更提及了這部分的領悟與困惑：



本班約五分之一為新台灣之子，其中包含大陸上海、菲律賓、印尼、泰國。雖然其中一位成績名列前茅（大陸上海），其餘在學習上，教師均需利用課餘時間多指導。針對弱勢族群的補助，現今已很多元，但有時清寒補助，我會以獎學金或表現優秀的方式告知本班學生，這亦讓我產生了一個問題，教師為了避免標籤化，所以會盡量以中性語詞或『善意謊言』加以說明，面對一年級的學生，我們需要在此時教導其對階級的意識嗎？還是可以透過私下與學生交談的方式，鼓勵他奮發向上，習得優勢階級文化之後，再回頭關注自身文化？再者，面對外籍新娘的父母，管教權幾乎在父權手上（或是安親班），教師的課程又該如何設計？（教師札記 94.05.03）

在批判教育學的課程與實踐，宜盡量避免「為批判而批判」，而應當是「為反省而批判」，以瞭解生活世界、社會正義（social justice）、價值判斷等能力，而在本班多元匯集的文化資本之後，如何激發學生對文化的理解、意識覺醒，將更形重要。

之二 初試啼聲～第一次的課程

在與班上孩子的互動過程中，發現老師的課程意識如果充足，任何時間或空間上，都可以進行機會教育。但在反思札記中，我自己亦有提及：

這一段時間內，常會分別的、各自的與孩子討論有關國籍、歧視、自信等問題，雖然這樣的陪伴方式很好，但常常是種個案的呈現，雖然在課堂上，大多是因為某些事件引起或發生之後才來談一些議題或概念，但是否會缺乏統整性的課程架構呢？這樣的課程設計是否略嫌鬆散？還是，我不該拘泥於固著的傳統課程呈現方式，我應該相信自己的感覺呢？（教師札記 96.01）

每一次在團體分享後，我都會在心中面臨這樣的兩難問題，當自己在面對每一次偶發性的事件後，詳加記錄整個歷程的處理方式，變成了澄清教學的核心價值與再反省自我本身的社會階級位置與價值觀後，總會不自覺讓自己陷入未知恐懼的徬徨、矛盾與掙扎。該繼續走下去嗎？該停止嗎？持續進行下去的動力在哪？我又可以如何做？我能夠幫上些什麼？

這樣矛盾的感覺持續有一兩個月之久，經過重重考慮之後，我決定在現有課程中，因應班上孩子的特定需求，運用彈性與綜合領域的節數加以發展有關多元教育的課程設計，我也開始尋求學年團隊的支持，但是學年團隊在問題意識的啟發上卻產生了一些困難，例如小方²¹老師認為好像只有我們班比較特別，他們班的孩子不會有這種特殊反應，或像是麗麗²²老師認為我們必須多加評估這些課程是否有其必要性，尤其在現有課程進度安排緊湊的情況之下，加入新的課程設計似乎會給老師帶來一些困擾，這似乎說明：除了教師群間的問題意識建立不易之外，有些老師亦會覺得這些課程必須考量現有的環境限制。這說明了教師不僅有延誤現有教學進度的擔心，同時，教師群們也害怕面對此議題時，會有處理不好之憾！因此，經過學年的討論之後，我們決議這次的課程設計以我們班為主，但學年團隊會給予我任何需要的支

²¹本學年老師，班上也有新台灣之子，但有差異的是學生的爸爸才是外籍配偶。

²²麗麗老師認為現階段的課程相當緊湊，認為增添新的課程並不妥。

援，包含從旁提供協助或建議。

在蒐集資料與設計課程時，發現這次課程設計的目標核心大致符合人權教育領域，因此單元設計以「議題導向」為核心，呈現人權教育課程裡「自信」、「勇於承擔責任」、「友愛」、「隱私權」、「班級宣言」等五大主題。首先，經由學生關心的問題，我們決定了從討論學生最常發生問題的生活事件來引起孩子動機。這樣設計的過程，也有來自於學年會議上，老師們對於班級事件的討論，赫然發現低年級小朋友，不單單僅是新台灣之子，在如何建構自我圖像及如何與他人相處常常產生困難。這也說明在設計課程時，其實是必須考量所有學生的情況，因為並非僅有新台灣之子會遇見自信心不足的問題，並非只有新台灣之子需要多元文化教育的薰陶，並非只有新台灣之子需要學會尊重與欣賞不同文化的雅量，這應當都是所有的孩子必須學習與面對的課題。

再者，低年級老師彼此分享教學心得時，常發現孩童會因為彼此間的頻繁接觸而有人際上的摩擦，舉凡向老師打小報告、監視同學的情況等不勝枚舉，雖然，往往監視的行為常常能取得教育規訓上的重大功效（Foucault，1979），但若是此種行為沒有透過學生問題意識的覺醒，那麼，因為沒有覺察個人的隱私權而習慣偷窺、推測或散佈謠言等行為，將會成為在校園中最常發生的事件，也會對某些孩子造成傷害，例如歐宜的分數事件。因此，隱私權的討論仍想藉著這次的課程實踐，試圖讓孩子能在規範與自由擺盪之間，取得一個合適的平衡點。如表 4-1 所示。

名稱	課程名稱	活動項目
我們都是好朋友！	◎你很特別	1.洗同學 2.灰點點與金星貼紙 3.特點大風吹
	◎我的誠意	1. 班級衝突事件

		2. 道歉與接受道歉的儀式練習 3. 我們都是一家人
	◎語言與隱私權	1. 畢老師的蘋果 2. 隱私權的討論 3. 語言、幻象小伎倆
	◎友愛與歧視	1. 蘭嶼小鬥士 2. 你們台灣人都只會欺負我們？ 3. 簡報分享
	◎班級宣言	1. 瞭解責任與權利之間的關係 2. 落實兒童人權於班級公約 3. 能遵守共定之班級公約

表 4-1 第一次課程實踐教學活動流程

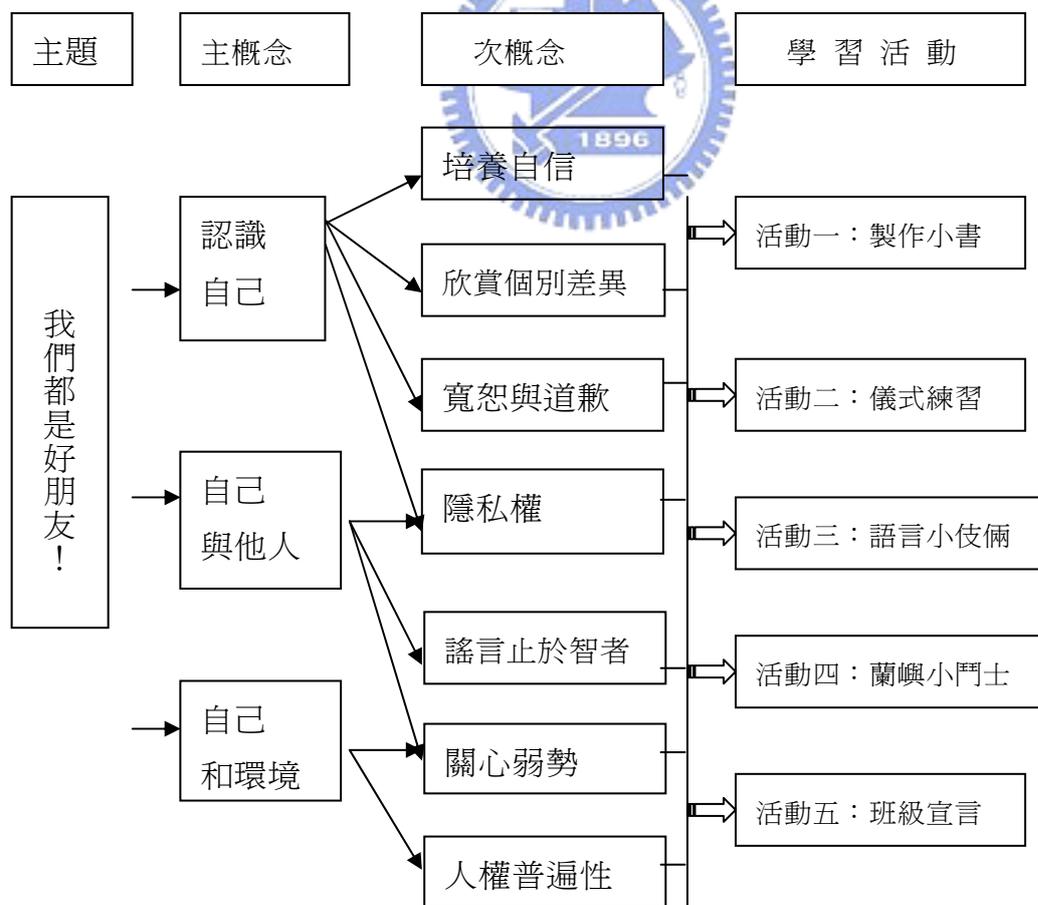


圖 4-1 教學活動的統整方案地圖

爲了讓孩子更進一步瞭解尊重、欣賞該如何實踐，也爲了讓自己可以透過教與學的歷程去檢視自己、批判自己的偏見與刻板印象，因此，這次的引起動機都是平常在班級上常發生的糾紛與事件，希望孩子能夠透過課程活動的教導與實際的演練，仔細思考並討論班級事件衝突，讓孩童在面臨糾紛之際，能夠學習到尊重彼此。表 4-1 爲整個課程設計的主要活動項目與內容，在五大主題之中，包含了欣賞自己、欣賞別人、瞭解謠言與隱私權、言語的伎倆與傷害、以及設定大家一起遵守的班級公約，而圖 4-1，則是整個教學活動的統整方案地圖。

根據 Paulo Freire 的看法，經由教師上對下式的觀點傳遞，這樣的模式假定了學生的被動性角色，一切的學習以主流階級的價值與觀點爲主。換言之，這種單向式的教學傳遞，學習者(受壓迫者)只是更加地內化了壓迫者的價值，而無法擴展其本身所擁有的反省與批判的潛能。因此在批判教育學中，Freire 提出問題陳顯教育(problem-posing education)，主張人不是被動接受事物的客體，而是能夠主動探索周遭的主體；人與他的世界不是互相切割分離的，而是彼此緊密聯繫的；人的社會是可以挑戰與改變的，而不是只能順應與服從。反映在教學現場，老師提出各種問題，特別是與學生有關的問題，與學生溝通、對話，學生表達看法後，老師重新思考，再與學生展開討論，教學成爲一個師生不斷共同探索事物的過程。在學習過程中，老師不再是唯一的擁有知識者、下達命令者，而是陳顯問題者、溝通對話者，學生不再是馴服的聽眾，而是具批判能力的思考者、具創造能力的參與者，老師也是學生，學生也是老師。唯有經常的對話、反省、溝通、再反省，教育才能發揮使人自由解放的功能，透過質疑、反省、對話、溝通的歷程，師生才能免於陷入壓迫／被壓迫的泥沼而形成互教互學的關係(楊巧玲，1999：1)透過主體間的互動來調整並界定課程內容，再透過團體的參與，將內容轉換成爲參與者所能理解的溝通形式 (Morrow & Torres，2002：121)，因此五大主題的教案設計，可因應各班狀況不同而彈性調整教案內容，這使得我們在教學上有

較大的彈性，也在後來在執行層面上的意見交流與討論中激盪出更多的火花。

主要的課程設計強調教學內容必須從學習者的生活經驗出發或與之密切相關，應以「學習者本位」(learner-based)的思維進行設計。參與其中的教師和學生都應該要有批判的精神，關心公共議題。「老師也是學生」、「學生也是老師」的理念去除傳統教學情境中教師的中心位置，教師不再是知識權威的化身，整個教學情境為「文化圈」(culture circle)；也就是說，所謂的教學方式應是「教學者」與「學習者」共同參與並建構的過程。基於此，本教案以我在教育場域的軼事觀察為主要問題意識，經過學年會議的討論及與相關學生的晤談，設計課程來探討五個概念：自信、尊重、兒童權利、隱私權、歧視，最後包含訂定各班權利公約以持續實踐。

課程活動的回饋與記錄

由於帶領的是低年級的學生，因此在活動設計上，必須考量其心智發展。這時期的孩童正處於具體運思期，課程設計必須強調具體、非抽象的概念，因此我選擇了很多活動式的課程實踐，藉以讓孩子在實作中瞭解我所想要表達的價值與概念。依序說明在觀察札記中，孩子如何透過課程實踐活動來建構自我圖像，依序說明此次課程活動的回饋與記錄。

1.洗同學活動（資源分配不公的討論）

洗同學指的是每日洗 1-2 位同學（孩子們面對面排成兩行，人數相等，行間距離要近。讓一個孩子在兩行之間從一端走另一端，這叫洗同學，同每個人握一握手，聽每個人講一兩句讚美或鼓勵的話。經過“洗滌”之後，行間走出來的將是一個精神抖擻的開心孩子。孩子回到行列之後，可以從頭再來一遍。

在整個教學活動中，我們不難發現孩子對於切身事物都相當具有熱忱學習。孩子們都很期待每一天的洗同學活動，並且在一開始設定時，我們並沒有「規定」不能重複，其背後假設是想要讓孩子自己意識到資源分配不公的

問題，並進而自己解決。由於剛開始只洗一、兩位同學，因此並未有重複的問題產生。但是經過了幾天，誰先誰後的問題開始有人爭執，而且也有同學因為感覺美好想要一洗再洗，自然而然產生了分配不均的問題。在大家爭執之際，老師們適時介入詢問有無辦法解決時，即有同學說「應該要制訂一個比較公平的辦法」、「這樣有的同學很害羞，都沒有機會被洗」等陸陸續續的聲音出現，這代表已經有孩子意識到資源分配不公、關懷弱勢等粗略概念，而這種情況，我們在下幾節課談論有關歧視、尊重等人權議題時，又提出與孩子討論，發現孩子更能領會：對於沒有資源或是機會的人，我們應該如何基於平等的信念保障他們的權益，在班級上，這些原本害羞較不易被看見的學生亦開始被同學關注。

因此，影響所及，我發現在每一堂上課時，同學們都開始鼓勵並支持較不發言的同學多發表意見，並且制訂每一週每一組的成員輪流當組長，以提供每一位同學公平的機會為大家服務並爭取榮譽。這是在班級上實際上演的轉變，透過孩子們提出對不公平事件的討論，大家開始發現許多規範與規則是因為人的需求所訂定的，若是太過不公、違反社會正義，那麼規則將會很快的被打破，相反的，如果沒有意識到這是不公平的事情，那麼自然而然也無法發現所謂不公不義的事，因此，常常保持關心與尊重，體諒別人的心情將更顯重要。

但也在這樣的教學活動中，我們意識到自己相對的在某些教學活動中剝奪了所謂資源公平的事情，例如宣宣曾說：「以前老師沒有點到我發言，我會很生氣，因為老師都不點我，但是現在我知道，老師不可能每一個同學都點。」一方面孩子們意識到資源有限，但另一方面他們也認為自己已經會了，當然要提供不會或不敢的同學更多練習的機會。如大哥所說：「有些我已經會了，我會讓給我們組不敢舉手的同學，多給他自信心。」老師也適時說明資源有限，無法點每個同學站起來發表意見，因此對於不常發表的同學，老師會多給他們機會，但老師也可以理解其他人覺得不公平的感覺，因為只要

有小組競賽分數的競爭與壓力，你們一定會覺得更不舒服。在透過溝通之後，我們最後討論出小組競賽分數盡量不以時間為限，而是以完成度來計算，只要完成了，每個成員都能為自己組上加分數，但若有特殊狀況，例如增加趣味性等，我們亦會適時加入時間的控制。

這樣的討論過程，讓教師與學生更進一步覺察到原本視為理所當然的教學策略或班級經營模式可能也潛在不公的分配問題，但透過批判意識的開啓以及師生間的溝通討論，發現我們與孩子們更能注意這樣的現象。

2.當金星貼紙遇到灰點點貼紙

一本書，到底被孩子接納的程度有多少會比直接知道他喜不喜歡這本書來得有意義。因為，喜不喜歡是一種「二分法」的判斷，是一種「絕斷性」的主觀意識。如果，我們能從「自己擁有的金星貼紙」與「自己想要刪除的灰點點」切入，不僅能觀照到不同的面向，也可以在同儕之間激起討論的火花。



(1)【金星貼紙】

在這個部份，許多孩子認為『互相為別人貼貼紙是不對的行為』這句話說的很對，因為他們認為好朋友之間，應該要互相包容，而不是在背後說人壞話、挑撥離間，有的孩子則喜歡對自己貼上金星貼紙時的感覺。因為好像在告訴自己是多麼的棒，強化自己體內的能量。大部份的孩子認為受人批評時，心中的傷害確實需要多一些時間平復，需要將悲傷的情緒發洩出來。有的人喜歡關起門大哭一場，有的人需要好朋友的支持與安慰，總要等到心情稍加平靜，才會想到自己是否真的有灰點點貼紙。也就是說，悲傷的時候應當即刻感覺悲傷的經驗，當然事後的反省是必要的。

(2)【灰點點貼紙】

孩子們不喜歡的地方，多數是因為維美克星球的行事作風不能為小朋友接受，像是庭庭覺得這本書的村民一點都沒有愛心、甚至很殘忍，珮如則覺

得當他看見胖哥身上的貼紙掉下來時，他很替胖哥高興。這也讓我發現，透過這樣的深入思考，孩子的觀點拓展了，就在人與文本、人與人的對話中！孩子對自我認知的觀點與經驗知覺：我們如何看待別人，將深深地影響著我們的行為舉止，而孩子對刻板印象的信念，亦會影響他對人際互動的反應及其人際行為。透過這本書的深度透視，孩子分享了他們的情緒、情感與經驗，從中，隱約能覺察到孩子間所流動的氛圍是溫馨、受信賴的。

3.道歉與接受道歉的儀式練習

在教學過程中我們發現，要建立孩子人權存在的事實不難，難的是如何在享有人權的同時，亦能尊重他人。在「如何表現我的誠意？～學習容忍與認錯」活動中，我們期望所有孩子都能受到尊重，因此，有了關於容忍與認錯的儀式練習出現。整個活動下來，孩子真是感覺非常受用。低年級常常會聽到『我覺得光光很討厭，我明明沒有那個意思，他就一直說我怎樣，然後跟老師告狀』之類的話語。例如常常與他人發生爭吵的豪豪其實不太會說對不起，雖然心裡覺得自己不對，可是也不知道怎麼回應，因此常常會被同學告狀，經過這次的練習，在一次下課時，浩浩居然跑回教室跟我說：「老師，我剛才不小心撞到諭品，我很認真的跟他說對不起，他居然原諒我了耶！而且沒有來告狀耶！」當浩浩一臉驚奇的表情述說他跟諭品之間微妙的互動關係時，可以看見浩浩在行為改變後的開心。

此外，在學習寬恕與認錯的活動中，我順勢提出了：「如果對方已經誠心道歉了，是否還需要到處跟別人說他的不好，或是跟老師告狀？」孩子們對於這個問題都相當熱烈討論。在經過同學彼此間的討論之後，大家都一致認為應該要給犯錯的同學一次機會，如果他不是故意的，我們應該選擇原諒他，但是也要提醒他下次活動時要注意，以免發生危險。順著話題，我又拋出了一個問題：「此外，如果已經誠心道歉了，但對方還是不接受、不領情怎麼辦呢？」孩子們對此議題更熱中討論，主要是因為班上之前曾發生類似

的事件，當時接受道歉的同學硬說對方是故意的，爲了這件事，大家心裡都很難過。透過討論之後，孩子們認爲我們應該要有寬宏大量的心，還是選擇原諒會比較好，因爲將心比心，如果哪一天自己道歉卻不被接受，我們心裡一定也會很難過。

下課後，我快速地將孩子們在課堂上討論的事項紀錄下來。也在稍後的學年會議中提出來與學年老師討論，貴貴老師有感而發地認爲：「好像在課程中，將日常生活事件提出來成爲正式課程討論，似乎少之又少。」玲玲師則相當肯定這種課程方式，他認爲「透過有意向性的溝通討論，孩子們似乎更有充裕時間可以釐清並體會如何與他人相處的道理。」此外，這次的教學活動中亦有家長的回饋，歐宜的媽媽就打電話給我說，歐宜平常總會跟弟弟吵架，雖然不管誰錯，媽媽總會先罵歐宜，這讓歐宜長時間都不能平衡，也會因爲不服氣而遭來母親更多的責備。但是媽媽在電話那頭訴說著最近歐宜的轉變，媽媽說當歐宜跟弟弟又發生爭吵時，居然先跟弟弟道歉，如果弟弟仍不接受，歐宜會平心靜氣的告訴媽媽事情始末，並說明不認爲自己有錯的地方在哪裡，但如果仍要受罰，他會原諒弟弟的不懂事，因爲他年紀比較小不懂做人的道理。這讓歐宜媽媽覺得很驚訝，覺得歐宜似乎瞬間長大了！

因此，這也提醒了我們這群教師，孩子們的經驗是會隨著學習而向外推展的，也許我們想要教的主題是針對朋友間的互動，但孩子們對生活周遭的事件處理亦能做水平式的推移，因此千萬不要忘了在教育孩子的同時，也要結合家長的力量，並提供議題讓家長也進行對家庭教育的檢視。這一個分享事件，我以不具名的方式分享在班級網頁上，亦引起許多家長的回應與認同。當然也有家長回應我說：「從老師您分享的這個生活事件，讓我檢視了我自己，自己好像也曾經因爲一些理由，不分青紅皂白就指正老大的錯，這會不會造成我家老大長期的『心理不平衡』呢？我想，我們大人應該也要好好來檢討，不可以一昧的將教養的理由推給時間不夠，工作太多！老師，您這篇分享讓我有感而發阿！」

4. 謠言與隱私權的討論

新竹市每一班的學生每週都會有一至二節的英文課，由外師與中師一同協同上課。班上的英文老師 B.C.在我們帶領上隱私權與謠言的課程時，推薦了一本繪本「畢老師的蘋果」(Mr. Peabody's Apples)。這本繪本的內容大意是說，赫普村是個小村莊，在赫普村裡畢老師向棒球隊的小選手們說恭喜，恭喜他們打了一場漂亮的棒球賽。雖然他們輸了，但是沒有人在意，因為他們真的玩得很高興。但是自從畢老師從傅先生的水果店拿了蘋果沒付錢的事傳開後，謠言如羽毛般乘著風四處流傳，小選手們對棒球賽的態度也跟著悄悄的轉變了。這本書想要傳達「我們有時並不知道自己說出來的話會造成多大的影響，因此必須善用言語的力量，這是每一個人身負的重任」。

B.C.老師和我一邊跟著故事做動作，在說故事的歷程中，孩子們都聽的津津有味。當我們說完故事之後，B.C.與我以發問的方式來詢問孩子，如果他們是這些小選手，當他們聽到有關畢老師不好的行為時，他們的選擇、作法與反應。孩子們似乎有著切身經驗，紛紛舉手想要表達意見，例如小悠說：『我們應該要小心自己講的話會不會傷到別人！』大哥則說：『應該要問清楚、看清楚，不可以亂說。』智堯則說：『偷竊是不好的行為，可是誤會更不好喔！』在這堂課的結束之時，孩子們懂得語言的力量有多大，因此對班上常常沒有證據的告狀或打小報告有了相異以往的看法。

延續 B.C.老師的課程，我利用了綜合課程，讓孩子做了語言與幻相的小實驗。第一種活動是「聲音接龍」，第二個活動是「你說我畫」。在這兩個活動中，孩子們受到相當大的震撼，而老師亦發現藉由實作的方式，孩子們更能感受到老師所要傳達的訊息是什麼。在第一個活動中，我們全班圍著一個大圓圈，由我將要傳達的話語傳給下一位同學，直至最後一位大聲說出他所聽到的通關密語，若是答案與通關密語相符，就算挑戰成功。經過三十幾位學生的「口耳相傳」，真相往往被扭曲或變質了！孩子們對於這樣的結果不僅印象相當深刻，也在後來的討論中，提出他們的看法。第二個活動則是選四

位同學，第一位同學負責將看到的圖案盡可能的說清楚，讓另外三位同學能夠根據其線索畫下他們認為最符合第一位同學所描述的樣子。在確認三位畫圖同學已經聽清楚第一位口說同學的描述後，再將原圖與這三位學生所畫的圖全部貼在黑板上，當孩子們看見四張完全不一樣的圖畫時，內心也是相當驚訝！如第一位同學說：「我明明已經說的很清楚了，為什麼還畫成這樣？」、又或是畫圖同學說：「我以為我已經聽得很清楚了，沒想到畫出來的形狀居然都跟原來的不一樣！」

在兩個實驗之後，我讓同學相互討論。詩茜說：「以前從不知道謠言的可怕，經過這兩個實驗，我覺得每一個人說話時都要先思考過，不然可能無意間就會傷害了別人。」大哥：「我以為我畫得一定很像，沒想到卻差很多，就算是同學說的，我認為很清楚，但是也有可能會產生不一意的意思。」此外有的孩子則認為「有時候事情並不是表面上看起來的樣子，我們必須要小心。」

在大家紛紛說明謠言的可怕之後，我適時提醒孩子上次發生的「月考分數事件」，在這不快情緒爆發的事件省思下，我們後續更明訂將尊重別人的隱私權列入班級宣言中，例如「不偷看別人的分數，除非當事者願意跟你分享」、「當同學做錯事時，我們不看受罰的同學」。這部份在下課時間更可以觀察到孩子的轉變，如拉菲爾聽到同學不經意說另一同學的壞話，會提醒同學「謠言止於智者」。或是當孩子開始詢問別人的分數時，孩子會說：「要尊重他的隱私權，他想要分享才可以喔！」之類的話語。

5.你們台灣人都只會欺負我們！

在課程中，我安排了一個有關環保議題的影片讓孩子欣賞。那一堂課原本是想跟孩子聊聊環境保護的議題，但在觀看蘭嶼核廢料的影片時，孩子們卻對影片中的一句話相當感興趣，當孩子聽到蘭嶼小孩對著鏡頭說：「我討厭你們！你們台灣人都只會欺負我們！」時，孩子們表示對這句話感到不解與

震撼。主要是因為他們認為自己並沒有欺負別人，為什麼影片中的哥哥要這麼說，待老師解釋蘭嶼兒童為什麼要抗爭的理由時，孩子們大多能認同哥哥的處境，並且意識到核廢料對於環境的衝擊有多大。如詠瑄所說：「雖然蘭嶼不在台灣裡面，但也是我們的一部分，應該要保護他們像保護我們一樣。」、威瑩亦說：「把不好的東西放在別人家裡就很沒有公德心阿！」、頑皮豹說：「你們一定要加油！我會少用一點電、少製造核廢料。」大家都很同意若是核廢料是相當不好的東西，我們就不應該送到蘭嶼。大體上而言，孩子們均認為沒經過當地的同意而妄自下決定（送核廢料去蘭嶼），都是相當不好的行為。

不過當我們說明核廢料的選擇地點是「如何」透過蘭嶼當地村民的贊成時，孩子們的意見呈現不一的狀況。因為影片中說明達悟族的祖先與政府有簽訂合約，但後來發現核廢料對人體有害，所以達悟族人希望透過抗議來撤走核廢料，在抗議行動中引起孩子不同的討論聲浪。

「這是他們決定的耶！（指蘭嶼與政府簽合約）可以怪別人嗎？」「那是因為他們不知道核廢料會傷人的身體啊！他們現在已經知道了，為什麼核廢料還要倒在他們那裡？」「不倒在這裡，那我們要倒在哪裡？」「可是他們好可憐，大家現在還是把核廢料放在那裡嗎？」孩子在身歷其境中，對蘭嶼的孩子可能遭受的疾病提出了自己的關注與看法，但是亦能從孩子的討論中，發現部分學生仍有「因為他們以前的人決定了，所以怨不得別人！」的想法，這與目前社會大眾的漠然與疏離社會議題是相當接近的。

在大家都討論的相當熱烈時，班上大哥突然冒出來說：「**還好我不是台灣人，我是菲律賓人。**」時，亦受到大家的抨擊。例如浩浩提出來：「你不是這裡人就可以不用負責任喔？」、「那你回去菲律賓阿？幹嘛留在這裡唸書？」當其他同學開始拋出一些情緒性字眼時，我及時的制止他們，並說明這樣對事情的解決一點幫助都沒有，我們應該從哪些角度來說明目前的情況，這樣會讓大哥瞭解當我們聽到他這一番話時，我們心裡的感受。

於是乙萱說：「大哥，你這樣講，好像我們都不是你的朋友一樣！」、「大

哥，你不是也住在這裡嗎？你對這裡沒有感情嗎？」、「大哥，你剛才講的那些，讓我覺得你一點都不愛台灣！」經過大家此起彼落的述說自己剛才的感覺之後，大哥後來改變了他的想法。因為當我詢問大哥有無要回應的話時，大哥搔著頭想了想說道：「好啦！我是台灣加菲律賓人啦，我對這裡也會愛護啦！我會愛護整個地球啦！這樣好不好！」說完，全班哄堂大笑。

後來，紹榮提出不管是哪裡人，只要住在台灣，應該就有責任為台灣盡一份心力，這跟是什麼樣的人並無關係，這句話讓在場的孩子相當認同。整個歷程中，當孩子透過討論相互提出自己的觀點時，不同的視域產生的摩擦會慢慢的相容與修正，就像大哥亦會隨時修正他自己的觀點一樣，尤其當他知道其他同學或朋友對他這種話語感到生氣時，他亦會透過修正來改變自己原本的觀點。

此外，在這段討論中，孩子們亦認同能夠關心別人，不要歧視或欺負別人是我們的權利也是我們的義務，應該要好好善待我們的朋友、國家跟地球。雖然核廢料的議題背後有複雜的背景脈絡，但對於小二的同學，我們的目標在於揭示問題，讓孩子學習批判思考，並理解站在不同角度有不同觀點，但如能盡可能以社會公平正義的角度來觀看，如何保護人權將會更能貼近孩子的經驗。

6.簡報分享

孩子對於社會事件都抱持這一份濃厚的興趣，因此在這個作業上，孩子都非常認真，尤其每次上課會抽出兩位同學的作品加以討論十分鐘，孩子們都相當期待。上完課之後，孩子對於歧視性的報章言論報導有了相當的問題意識，從類似文章成為孩子的作業主題可以約略嗅出端倪，大致可以分為三類：第一類是兒童人權的部分、第二類是相關的歧視報導、第三類則以環境議題為出發點的討論。以下則依據這三大類摘錄幾位同學的心得分享，亦可以藉此看出孩子們對人權的認知與對自我的省思：

(1)兒童人權類

孩子在上完這些課程之後，所搜尋的簡報大多傾向以孩子權益為焦點，如諭品曾經剪輯有關兒童性侵害的新聞，並在心得上點出自己的感想：

從這篇新聞裡面，讓我懂了不能自己在家，因為會被壞人抓走，所以不能自己在家，也不能自己出去玩，不亂跟不認識的人走，如果陌生人摸我們要拒絕，還要跟爸爸媽媽講。

諭品的這篇簡報也讓我在回應時，有機會跟孩子從法律角度來說明 12 歲以下兒童不能單獨在家的規定來由，也透過重申性侵害的加害人不單單僅是陌生人，亦有可能是周遭熟悉的人所為，讓孩子對於性侵害能有更多的認識與瞭解，並分享對此事的經驗。

此外，有幾位孩子同時摘錄當時的社會新聞事件「緹縈救溺遇難 屍體尋獲」的簡報來學校分享，孩子的討論相當精采，例如寫這篇簡報的玲玲在心得上寫著「我們要向這個捨身救人的小女生學習，然後玩水的時候要注意安全，才不會被河水沖走，害別人失去寶貴的生命」玲玲在發表時認為捨身救人的緹縈雖然很勇敢，但若是玩水的小朋友能夠在玩水時注意自己的安全，那麼也就不會害緹縈為了救他而失去寶貴生命。這引起在場孩子的熱烈討論，因為有的孩子認為如果當事者是他，他不會貿然下水，因為有可能自己會死掉，在談及如果你是緹縈的話，你是否會下水救人的問題時，很多孩子都有不同的選擇，例如彤彤認為自己會儘速告訴周遭的大人，以免耽誤救人的黃金時間！另外，也有孩子講說，當我看見有人在禁止標誌的海邊或池塘玩時，我一定要勸他不要下水，以免發生危險，也害別人為了救他而失去生命。這都顯示出孩子在面對事情時，思考力不僅相當充足，也很有解決問題的思考力。

另外也有孩子對於自殺議題相當關注，例如博皓在簡報中提及北市的調

查報告「北市國小高年級生 1/4 曾想自殺」的新聞中，認為大人應該不要給他們壓力太大，要讓他們快樂，這樣他們才不會一直想自殺，如果我是老師的話，我不會讓他們自殺，我希望他們平平安安，所以要多給他們愛心與關心，這樣才不會死亡。而報導中談及小學生壓力的三大來源，如父母、兄弟姊妹與同儕間的壓力，也讓孩子侃侃而談他們的經驗，這說明了在我們生活周遭，孩子們的確有許多不同來源的壓力，但若是有家人的支持、或是學會如何排遣壓力，並多培養良好的運動習慣，也有助於排除壓力。

關於自殺的議題，曾經在發表時，引起部分老師的恐慌，認為簡報作業讓孩子選擇到自殺的報導容易引起孩子效尤，甚至會有不好的影響。但就我在現場所觀察的情況卻正好相反，孩子知道自殺不能解決問題，應該保持開朗的心情。

(2) 歧視報導的反省

班上歐宜在這簡報作業的表現相當認真，尤其，歐宜摘錄了一篇立法委員廖本煙的越娘劣幣論文章，因為歐宜的媽媽是越南人，所以特別對這件渲染成重大的社會事件感到相當震驚，歐宜的心得是這麼寫的：

不管是那個國家的人，只要是住在台灣，我們都應該尊重他們，不應該歧視他們才對。這個立委做了不好的示範。

我則回應「歐宜說的非常好，只要是人都應該加以尊重並關懷，這位立委應該道歉才是，但似乎此立委沒有反省自己，也許，我們可以找時間來想一想我們可以如何做？」

當初看到歐宜交上來的這篇簡報時，不僅相當驚訝也相當煩惱該如何呈現，因為這篇新聞包含的不僅是歷史部分的討論，更重要的是一份台灣社會看待外籍配偶的「偏差價值」。於是我私底下找了歐宜來討論，

我說：「歐宜，你這篇報導寫得很好，你想要在上課時發表嗎？」，歐宜眨著一雙大眼睛看著我並搖搖頭。我思索了半晌，又詢問歐宜：「歐宜，你的意思是希望老師幫你說這則簡報嗎？」歐宜聽完後點了點頭。

在思索該呈現這篇新聞的圖像時，我的腦海中閃過了歐宜從一年級到二年級的整個轉變歷程。每一次跟歐宜聊天，我總會在歐宜身上發現一種想要反抗卻又被現有體制限制的疏離與無力感。但在這次課程開始的這一段時間，慢慢發現歐宜的心似乎慢慢開放，願意讓我們進去一點。雖然歐宜仍舊寡言，但是可以看見歐宜對課程內容相當感興趣，因為在每一次的簡報作業呈現上，歐宜總有大幅度的意見發表，也特別關注有關外籍配偶的相關新聞。當然，在閃過這些與歐宜相處的畫面之際，我覺得自己必須更加謹慎的處理歐宜想要丟給我來解決的問題，這篇新聞，除了歧視話語的不客觀評述讓他不解之外，我想，更深層的意義在於面對許多的不友善、幼稚園的不愉快經驗等，歐宜的感受最深。

在與歐宜深談後，我在上課分享簡報的時候，僅選擇外籍配偶被歧視的部分加以說明，並未針對戰爭對越南產生化學影響的部分加以解釋，一方面，太過於深入的解釋，可能會讓不同的孩子產生誤解，另一方面，我們的目的是希望孩子能夠尊重不同、各式各樣的人。所以這次主要焦點放在這次餘毒言論顯現的3個歧視，第一、對戰爭受難國的歧視，第二、對外籍配偶的歧視，第三、對外籍配偶家庭的歧視。我跟孩子說明了越南在歷史上飽受強權欺凌，更受到戰爭無情的摧殘，對一個追求心靈的平靜，生活溫飽的民族而言，越戰發生已經讓人民夠無奈了。這時候如果我們還落井下石，用不友善的心來看待越南朋友，甚至在越南人民戰爭的苦難記憶傷口上撒鹽，這是一種相當不好的舉動！我們國家也因為這位立委的言論，讓國際間的人都覺得台灣很不友善，甚至重創了台灣的國際形象，因為充滿歧視的言論，是無法跟任何人交朋友的。

孩子們在聆聽的過程中，反應程度不一，有的孩子相當氣憤，認為這個

立委怎麼可以這樣子欺負別人，說這種讓人傷心又不是事實的話，有的孩子則關心事件的後續發展，並且分享自己曾經遇見有人說錯話、做錯事卻死不認錯，讓他非常生氣的經驗。有的孩子則同理了這群外籍媽媽，認為我們應該要更善待這群來自遠方的朋友。

在討論的過程中，我一直看著歐宜的眼神，時而皺眉、時而點頭、時而眼眶泛紅。這一堂討論的課，歐宜其實都沒有說話，也沒有出聲。但我發覺，沒有出聲的歐宜卻是教室裡聲音最強烈的一位。因為他始終提醒著我，面對日常生活中不公義的事，或是被視為理所當然的事，其實都應該做開來好好檢視一番才對。課程中所寫的知識，雖然也強調了友善、尊重、多元的精神，但卻未讓孩子深刻的在心中留下印象，但是透過周遭所發生的事情加以討論，孩子其實可以理解原本我們認為很難的事情，而這也是我們站上教學舞台的意義。我始終這麼認為。



(3) 環境議題類

第三部分的簡報大多來自對大自然的關懷。例如峻德在簡報中分享「金紙減量 膠袋回收 遛狗清便」的文章時，曾說明自己每次跟媽媽去廟裡拜拜的時候，都會看到很多金紙，因為那些金紙是要燒掉的，所以峻德覺得很浪費，現在市政府宣導要金紙減量，他覺得這個主意真的很棒！我亦在回應中說明這是值得我們推廣的好辦法，雖然信仰中要完全清除不大可能，但是減量卻是我們現階段可以做到的。另一部份是對全世界環境污染的報導，佩珺的簡報作業「坦尚尼亞 海豚悲歌」也說明地球生態破壞，使得海豚集體死亡，人類應該要提醒自己不要再破壞大自然了，否則地球的生物會滅亡。孩子對此議題相當感興趣，因為這些動物都是孩子非常喜歡的，當我們談到哪些舉止或行為會破壞大自然，我們可以怎麼以身作則時，孩子都提出目前可以做到的實踐，例如隨手關燈、撿拾垃圾、以及節約能源等。多了一些談話空間，也讓孩子多了一些思考的空間。

簡報分享的活動進行了將近有兩個月之久，雖然每天僅選擇學生一至兩則的剪報進行分享與討論，但在每一次的分享中，總會看見孩子眼中對地球的關懷、對人性的尊重、對生命的熱情及對自我的肯定。透過彼此有興趣的議題進行討論，往往可以激盪出更多的火花，即便是令人感到懷疑的低年級學生！在觀察中亦發現，只要在請報告者上台發表的同時，聆聽者都能給予報告者尊重與鼓勵，甚至是關注、感興趣的眼神，都會讓孩子們相當期待這一天的剪報時間！這亦是我發現：越到後期的簡報，孩子們在問題意識上，更有敏銳的觀察及提出看法的能力。例如孩子一開始，並不知道簡報可以從何著手，所以常常在錯誤中學習，每一次的修改作業，都必須費很多心力在訂正、說明簡報規則的時間上，因為總有孩子會離題、找不到重點，或是沒有跟日常生活經驗一同思考並反省，這些都需要加以修正與訓練！直到後期，孩子們掌握到每一次上課後的討論核心，開始有意識的選擇相關新聞或報導，開始對於國家與全球發生的大事與新聞感興趣，從此，孩子才開始有了關注的熱情與興趣，這種教學方法雖然時間冗長卻相當值得推行！只要我們提供機會讓孩子思考，孩子的表現總會令人眼睛一亮！

課程教學反思

在這一年的觀察與紀錄中，我發現了課程設計必須顧及大眾，以「你很特別」的單元來說，班上歐宜對自己的自信不足，耕豪鮮少的自我肯定，雖然是我想要帶領這次小團體討論的動機，但是孩子的自信不足，並非僅是新台灣之子會產生的現象。因為每個孩子都有其特別的狀況，但也因為在分享經驗的聚焦上，我容易因為新台灣之子焦點的明確，而在敘說過程中刻意忽略其他孩子的反應。（這並不說明當天教學時會刻意忽略喔！）這讓我意識到寫作上的兩難，如何讓讀者順利的看見我所想要呈現的觀點，但卻又能夠面面俱到！

就如在交大分享經驗時，曾有學程學生在聆聽完我的教學經驗後，留下

的疑問：「對其他同學的影響在哪？除了這五位新台灣之子的成長，班上其他同學有何改變？」這也讓我發現在整個敘寫教學流程的過程中，明確的核心焦點（如新台灣之子）雖然容易聚焦，但卻也讓讀者或聽者失去了瞭解整個教學脈絡歷程裡，班級孩子的所有反應，這反而顯得我有點厚此薄彼、交代不清。而在交大學程課程分享完畢時，回收學程學生的回饋單時，在閱讀其書寫的文字中，自己確實有「未能鉅細靡遺道盡教學歷程」之憾。例如，有的學生認為「在媒體上所言的新台灣之子的弱勢難道是暫時的嗎？是否加強了語文能力就能解決呢？」我回想起整個分享過程，並不認為我將新台灣之子分類在學習不力的位置，但確實仍有同學認為，新台灣之子的學習發展確實需要多加把勁。

於是，在我回過頭來檢視這一次的教學歷程時，我赫然發現，其實，自己在班級中，想要關照的是所有同學的狀況，畢竟，班上並非僅有部分的新台灣之子容易自信不足，這也常發生在其他孩子身上，但當我在敘說時，卻容易陷入在「因為設定而設定」的主題分享之限制，也就是說，為了凸顯新台灣之子的鮮明印象，我在分享或發表時，容易聚焦新台灣之子的表現，卻鮮少將其他孩子的表現一併加入，這也很容易讓讀者或聽者認為：缺少了其他對照組的對應，容易失去「內在信度」、或是有同學認為「學生這麼小，這麼複雜的概念是否依然能夠瞭解，為了幾位學生而需多加解釋的概念或進行的課程設計，是否符合群體的學習利益？」此外，也有學生認為「升上小三之後，是否能夠得到相似與足夠的關注呢？對於孩子的影響又為何？」產生了疑慮。

這也讓我反省了之後若有機會分享研究，我可能想要採取的分享模式可以如何改變。在發表前，我所設定的是想要透過對新台灣之子的觀察與紀錄，分享我與新台灣之子之間有別以往的互動經驗，其中有熱愛媽媽祖國的大哥、認同大陸媽媽討厭台灣爸爸，卻選擇留在台灣的玲玲，有認為自己不被任何人所愛、內心無安全感的歐宜，有僅認同爸爸這邊價值觀的豪豪，或是

連印尼媽媽也只認同台灣的盈盈。我想透過對於這些觀察的陳述與互動，來呈現出當我面臨孩子反應時的回饋。也因為這些未從他人處得到的經驗，所以每回事後做紀錄或是反思時，總會陷入自己回應是否適當的矛盾循環當中。這部分的反思，對我而言，反而是最痛苦的，一方面是因為沒有同伴，就如阿花老師所言：一個人的單打獨鬥，就像孤單地走在艱辛的道路上，我們該如何給予你支持呢？我記得當時的我聽到時，眼淚不自主的掉下來，雖然曾經在學年中想要試過，但確實有一定的困難度。另一方面則是教師普遍對此議題並不熟悉，因為不熟悉，自然不易使任課教師踏入這一塊課程實踐，尤其課程實踐目標目前仍有歧異與爭議之處，因此渾沌未明的課程目標也會讓人喪失戰鬥力，因為「你將不知道要走向哪裡？」

這一年的時光，對我來說，雖然是摸索黑暗期，但確實，我從孩子身上學到的卻是最多！而這部分也是我在書寫過程中，相當強調的核心概念！這次教學活動中，學生主體性尊重、多元文化的關懷、價值澄清的教學之達成，其實有賴解放性權威來營造一個有利於批判教育的思維；以學生為主體的班級經營者，亦是一位轉化型的知識份子，而這也是鬆動這種僵化教學的契機。除了具有教師專業的權威之外，更能發掘校園中不公平、不正義的現象，並進而創造轉化。

誠如 Seixas (2001) 對社會本質「不舒服」(malaise) 的看法，一般而言，國小場域常避談外籍配偶的文化衝擊，強調的是「同化」的概念，但若我們能在課程中，教導學生認識基本道理之外，更需要去檢視學校或社會上違反人類尊嚴、平等與正義的問題，並進而採取行動，這樣才能免除所謂的「不舒服」。若能引發教師或學生的批判反思，不僅教師會經由反思長久以來習以為常的教學與班級經營方式，學生亦能更瞭解到自信互重的做人道理，也唯有如此，才能使社會邁向更美好，提昇生活的層次。

之三 串連與合作

2004 年在這群新台灣之子的陪伴下，我觀察了孩子在面對文化震撼、課程討論的談話記錄，並在 2005 年孩子升上小二時，進行了友愛、尊重的課程實踐。當然，在整個過程之中，我仍持續進行寫作與反省，雖然在進行課程實踐的初期，支持力量是所裡的老師與同學，但是那時期的反思札記中，總會反覆提到：

感覺自己單獨奮鬥的孤單心情，一方面自己剛接觸這一個學年團隊，在各班老師費心整頓班務時，任何有關串連設計的課程似乎不大可行，另一方面，在這個議題上的關注，目前在校內好像並沒有那麼多！……我最近常感覺孤單，我想我有很多想要實踐的東西…但是現在的我，並不適合教師團隊合作的課程設計，是因為我的個性嗎？還是因為目前的大家都不熟？還是這個議題，我們還沒關注呢？我想，需要的是時間吧！也許…我應該自己先來試試看，對嗎？（2005.01 教師札記）

在我的反省札記中，我總會看見自己當時的無助、挫折與孤單，或許是因為阿花老師那一句「孤軍奮戰很辛苦」始終縈繞我心，也或許是自我實踐課程的初期，總有力不從心之感，但每每到反思札記的最後一段，我總會鼓勵自己多試試看，而不是輕言放棄。於是隨著觀察的議題漸漸鮮明，遂在 2005 年暑假期間，開始設計多元文化教育的教案。當時的課程設計，包含邀請外籍媽媽來參與並介紹母國文化的部分，但或許是因為建立關係的時間並不够，或許是因為班上外籍媽媽都必須出外工作、貼補家用以維持生活家計（盈盈媽、玲玲媽、大哥媽、歐宜媽），或許是媽媽要在家服侍公婆、也被限制活動範圍，常常不被允許出家門與學校有太多聯繫（豪豪媽），甚至是媽媽本身自信不足（當時邀請了盈盈媽，但媽媽卻婉拒，婉拒的理由是自己國語說不標準，可能無法為孩子上課），因此，當我邀請外籍媽媽參與課程實踐時，遭受很大的挫敗。有的媽媽委婉的訴說自己的忙碌，有的媽媽則是直接的拒絕我，這些因素都讓我當時的課程必須向現實環境妥協，同時，也讓我意識到

邀請外籍媽媽來參與學校課程活動，似乎不太容易。這著實讓我的課程實踐陷入膠著，也讓我暫時放棄邀請外籍媽媽加入的想法，但內心始終認為自己雖然可以透過報章雜誌的介紹來向孩子介紹東南亞文化，卻仍是隔靴搔癢，有無法更加深入之憾。若是能夠邀請到當事人現身說法，不僅可以讓孩子更加深入的瞭解母親家鄉文化，更有助於外籍媽媽加入學校活動的運作。隨著時間的流逝與關係的累積，這樣的想法仍不時在腦海中縈繞。終於，在後來的幾次事件中出現了轉機，讓邀請外籍配偶加入的課程設計露出一線曙光。

轉機（1）玲玲媽媽態度的轉變

玲玲在二上中期，有一陣子突然成績直往下掉、聯絡簿也常常沒簽名，這對常拿獎學金、有著媽媽無盡呵護的玲玲來說，是件相當不尋常的事，我主動致電到府上關心！才在與媽媽通話的過程中，得知玲玲爸在一次昏倒送醫時，被檢查出患有癌症，隨即被送往加護病房。這件事大家都沒有心理準備，由於爸爸堅持要媽媽就近照顧，所以這陣子疏於管教，玲玲媽直跟我說對不起！

我當時表示有何困難，學校單位會想辦法協助，但卻也在瞭解事情的過程中，發現玲玲媽的處境相當艱困。一方面，因為家中並無閒錢請看護，加上爸爸生病依賴媽媽的照顧，所以玲玲媽那陣子幾乎以醫院為家，而玲玲與弟弟常兩個人單獨留在家，三餐問題大多是玲玲購買簡單食物充飢、或是使用電鍋煮東西，或是隔壁阿姨家會將晚餐送來。

在我得知這種情況之後，我立即與媽媽聯絡，一方面，對孩子這樣的處置並不合法，違反了兒童福利法第十二條，不准留十二歲以下的兒童單獨在家；另一方面，我真的相當擔心孩子的生活、學習在無大人照料下容易發生意外。我明白的跟媽媽講我的處境，必要的話，我必須向上呈報，但媽媽卻哀求我不要這麼做，他聲淚俱下地告訴我，他會想辦法，請我不要向上呈報，

因為他怕政府會把他的孩子搶走！²³於是，我跟媽媽說明我會跟學年老師討論一下該如何處理，便掛了電話。在稍後召開的學年會議中，我提出了這個問題，想請學年老師給予我建議，這著實在會議中展開一場不小的討論。例如小美師告訴我他願意讓玲玲暫住在他家，因為他家有四位千金，一位千金還跟玲玲同班，可以就近照顧，但晴晴師卻在我們認為這種處置方式還不錯的同時，適時提醒我們處置的風險，萬一孩子突然遭遇何種不測或是意外事件，誰來負起這個重責大任？頓時，大家又陷入一片緘默。

稍後，媽媽隨即又打電話來，說明他會請姑姑協助照顧孩子，不會再讓玲玲單獨留在家，除了再三跟我保證不再犯之外，也多次向我確認我不會向上呈報。我一方面對於我給予媽媽的壓力感到不安，另一方面，我也暗自下定決心要好好陪伴玲玲媽媽走過這一段路程，而這一切卻也成為我與媽媽變成摯友的契機。

那週的星期日，我風塵僕僕地來到林口長庚，隨著電梯樓數的漸漸逼近，我的心也不自覺地沈重起來，我詢問值班護士病房號碼的位置，就在站在病房門口的同時，我抬起頭，映入眼簾的卻是玲玲媽媽蹣跚伏窩在牆壁旁椅子上的景象，兩眼無神的望著窗外發呆，全然不知我的到來。我對這樣的景象既心疼又難過。回過神的我清了清喉嚨，小聲的問候一聲，玲玲媽轉頭看著我，臉上頓時回了神，高興的過來拉著我。

「老師，你真的來啦！」玲玲媽媽似乎在煩悶的看護中，眼中閃過了一道光彩。「是阿！是阿！太久沒看見你，會想念呢！」我故作輕鬆的回應著。在寒暄並與玲玲爸爸簡短問候之後，媽媽拉著我到門外聊天，一方面是因為爸爸剛開完刀，需要安靜休息，另一方面，媽媽也有一些話想要告訴我！

「老師，我要先謝謝你沒有向上呈報這件事！」媽媽一開始又提起這件事，顯然媽媽將這件事情擱在心上，「你不要這麼說，我跟你這樣講，你壓力很大吧！」

²³ 其實當時的我相當猶豫是否要向上呈報，一方面我同情媽媽的處境，但是當我知道孩子的處置是違法時，我的職責告訴我必須該那麼做，這是我當時內心相當掙扎的選擇！

或許是說到了玲玲媽媽的內心痛處，媽媽的眼眶紅了起來。隨即，媽媽告訴我他好想小孩，可是老公不許他離開太久，每次想念小孩，總是匆匆搭車回新竹看一眼孩子，又必須搭車回到長庚，爸爸或許是因為生病，所以特別容易不安，常常媽媽前腳一出，就直打手機要媽媽回來，甚至不許媽媽在新竹留一晚陪孩子。媽媽甚至提到有一次到姑姑家看玲玲與弟弟，當他拿著簡單衣物又要離開時，弟弟哭著拉著媽媽請求他不要走，但是玲玲卻反過來哭著抱弟弟，一邊跟弟弟說要懂事，一邊大聲請媽媽快離開。說到這裡，媽媽眼眶裡的淚水又不時的打轉。

我小聲回應著「玲玲真的很懂事，這陣子難為他了！」媽媽隨即又告訴我，在開刀的這段期間，爸爸的健康狀況很不穩定，再加上有些醫藥部分需要自費，這些費用都是她當初遠渡重洋嫁到這裡來時，媽媽偷塞給他的私房錢，她擔憂自己按照現在這種入不敷出的花費，不知道可以撐多久？我立即表示會商請學校在這部分多加給予協助！

隨即，媽媽又傷心的告訴我，爸爸的親戚們前幾天拿著放棄監護權的單子要他簽名，內容大抵是說：若是爸爸突然遭逢不幸，玲玲媽必須要放棄兩個孩子的監護權。當時的我聽了之後不敢相信，直接大聲地回應說「不可以簽」，媽媽卻默默流著眼淚，語焉不詳地直跟我訴說所有流程。她說她去幫爸爸倒水時，回程聽到親戚與爸爸的對話，爸爸親戚告訴爸爸說，萬一他有任何不測，他的老婆鐵定不會照顧這兩個孩子，只會把所有存款一起帶回大陸，所以如果讓媽媽簽了這張放棄監護權的單子，那麼屆時就不用怕了。而玲玲爸爸也接受親戚們的建議，這讓站在門邊，這幾天日以繼夜照顧的媽媽寒了心！

也因為他們現在住的房子是爸爸的名下財產，隨著爸爸病情的惡化，他們的親戚也一一出現，關心起爸爸財產的狀況。一位保險員前來探視時，因為覺得玲玲媽處境堪憐，只好在私下主動告知玲玲媽媽說明他這一趟來的目的是因為委託人想要更改受益人姓名，這代表著：玲玲爸在保險金受益人更

改為玲玲爸爸的母親，而非他現任妻子，這顯然看出爸爸對媽媽的不信任！

我一邊聽，一邊訝異起在我生活周遭中，居然還有這麼可惡、不友善的人！我一方面告訴媽媽千萬不要簽所謂放棄監護權的單子，另一方面，我難過起我這樣一個人可以幫助些什麼？我拿出預先準備好的紅包請玲玲媽收下，我婉轉的告訴媽媽說也許這只是杯水車薪，不足以解決現有的困難，但卻是我的一點心意。玲玲媽本來堅持不收，但在我表明是給孩子的教育金時，玲玲媽才真正收下來！在陪伴的過程中，在傾聽的過程中，我陪著玲玲媽一同流淚，一塊兒感受現在的低潮心情，在離開的時候，心中有太多的不捨與難過，我除了叮嚀媽媽要多保重身體之外，也不知道該說些什麼，但是因為媽媽向我吐露了許多心事，我感覺媽媽的情緒似乎不再如此低沈，或許陪他聊聊天，宣洩一下情緒，也是一種幫助他的辦法吧！當我離開醫院時，我的心裡是這麼想著！

隨即回到學校之後，我向行政單位請求協助，除了市府有一筆急難救助金可以應急之外，我們學校也有仁愛基金的捐款可以運用，透過撥款的程序，協助玲玲媽暫時度過這個難關。經過這件事之後，玲玲媽不再拒我於千里之外，也把我當做好姊妹一樣看待，再加上玲玲也喜歡下課時跑來找我聊天，因此，我們的關係逐漸變得相當緊密。這也促成了當我辦理多元文化工作坊時，再一次邀請玲玲媽來擔任講師時的念頭又浮現了。

猶記一開始跟玲玲媽開口邀請卻被拒絕的景象，難免讓我在第二次邀請時緊張萬分。我鼓起勇氣打電話給玲玲媽，以一種輕鬆的口吻邀請媽媽來分享家鄉的風俗民情，媽媽當時二話不說立即答應，也不管是否會與自己的上班時間衝突。尤其當媽媽脫口而出說的一句話：「不管怎樣，要請假也好，我都會請假過去幫你的，陳老師，你放心啦！」更讓我感動萬分。一方面我感激玲玲媽媽的義氣相挺；另一方面，我感動於我們彼此之間信任的關係。

轉機（2）珍珠媽媽的加入

珍珠媽媽是我 2006 年新接一年級時，班上珍珠的媽媽。珍珠的爸爸因為身體殘障，不便於行，所以接送、參加學校活動都由媽媽代勞。一方面，媽媽國語說的不錯，溝通起來較無問題；另一方面，珍珠媽媽溫柔的個性與照顧班上孩子的心都讓珍珠媽媽在班上相當受到孩子歡迎。例如辦理園遊會期間，珍珠媽媽會與珍珠在家裡烤餅乾，或是切好水果帶來學校與同學一起分享，由於歷經兩年與家長互動的經驗，對於各種針對外籍配偶子女的補助事項或是適合珍珠參加的免費課外活動，我都會事先告知珍珠媽媽，這也讓我們之間因為常常聯繫而迅速熟捻起來。

在一次園遊會上，我隨口詢問珍珠媽媽是否願意前來介紹印尼的文化特色，珍珠媽媽一方面猶豫著自己似乎沒有什麼好分享的，一方面又不忍推辭我的邀約。我告訴媽媽這一次工作坊的目的在於要讓孩子瞭解並尊重不同國家的文化，真的很希望能夠透過媽媽們的介紹，打開孩子的國際視野，珍珠媽媽聽了之後也認為這種課程不錯，於是便答應了我的邀請。

相較於這兩種建立關係的方式，我反省了自己在第一年時，關係為何較「慢熱」的原因，一方面是因為自己初接一年級，許多班務仍在摸索階段；另一方面，則是當時的自己仍處在蒐集資料的部分，累積的問題意識尚未足夠，這也讓我在課程設計尚未成形之際，不敢貿然的向媽媽提出邀請，甚至說明我的課程目標，例如當時我曾邀請盈盈媽來為孩子分享自己在印尼的經驗，盈盈媽當時說：「我國語說不好，還來講課，會被孩子笑啦！」、或是玲玲媽說：「我們哪有什麼好講的，還不是都一樣！」時，我會不知道該如何回應。

但經過了兩年的帶班洗禮，我不僅已經掌握了帶班技巧與可能遭遇事件的處理方式，更重要的是，我的課程意識相當清楚。在邀請媽媽前來講課或分享時，清楚地表示我想要讓孩子可以更加認識母親國家的文化，透過瞭解來學會喜歡與尊重。經由我課程設計的立意解釋，外籍媽媽們相當同意我的

論點，也很開心我的這種課程設計，可以讓他們的孩子有機會認識他們祖國的文化，也讓他們有機會重新認識自己，因為自己居然可以上台講課，這是他們沒有想到的。此外，親子之間的關係也意外有一些改變，例如珍珠媽媽就曾向我表示那一天上完課後，珍珠相當開心，隔一天珍珠也跑來跟我說：「我媽媽好厲害喔！像老師一樣！」臉上盡是對媽媽的崇拜，這些肯定與讚美，還有來自於孩子立即性的回饋，都讓珍珠媽媽留下很美好的印象。

事後回想，我赫然發現，當自己有自信可以清楚說出課程設計的動機與設計安排時，相對地，與會者或傾聽者也會對自己產生自信，並相信自己有能力可以做到。再者，教學者澄清並再思考自己的課程目標，並非一蹴可幾，而是需要時間的沈澱與經驗的累積。就如同我在一年前的課程構思，卻在兩年後才實現一般，邀請外籍配偶的協助與幫忙，不僅需要關係的累積，更需要家庭與孩子的鼓勵與支持。以玲玲媽為例，要不是因為玲玲爸爸癌症乙事，我陪伴玲玲媽媽走過那一段難熬的日子，我跟玲玲媽的關係也不會如此親密。當然，這並不是促成事情順利進行的唯一原因，但卻也是一項重要因素。

此外，我亦發現媽媽們答應與否，其實也跟個性有很大的關係。以盈盈媽為例，雖然盈盈媽媽跟我不錯，彼此認識的時間至少有兩年以上，但對於上台乙事，盈盈媽確實不太願意，也無興趣。他不喜歡上台被人檢視的感覺（當然，我們也必須去深究何謂被檢視的感覺），但是新的學年度，我接觸的珍珠媽媽卻顯得興致勃勃。雖然珍珠媽媽在聽完我的說明之後，表明他對上台分享沒有把握且相當緊張，但是他卻願意試一試。這也使得後來舉辦多元文化工作坊時，當我邀請玲玲媽媽與珍珠媽媽一同來為孩子上課時，不僅順利得到媽媽們的首肯，也同樣引起其他非外籍媽媽的支持。而這群曾經帶過，現在已升上三年級的孩子，也在稍後所辦理的工作坊中，一同協助介紹與指導學弟妹，並且讓工作坊的活動相當順利進行，這讓我相當感激也相當感動！

轉機（3）學年伙伴的加入

就如同阿花老師所言，孤單的奮鬥最害怕的就是孤獨感。在我實踐的前一年，心中確實一直反覆出現這種感覺。但隨著第一年課程實作的分享與伙伴給予我的回饋，學年老師開始瞭解我想要破除刻板印象的決心，也因為每一次開會時，我嘗試丟出我所遇見的問題，企圖透過討論與澄清讓學年老師們一同參與；漸漸地，他們亦開始轉變態度，不僅對議題的敏感度增加了，甚至連不同學年的楊老師²⁴，在看見我在晨會分享的內容之後，會幫我留意相關新聞與其他學校的作法。當時楊老師甚至告訴我「一位老師有想要在教育上努力耕耘的目標與方向，是非常好的！保持你的熱情，多多加油，然後漸漸地會感染許多人陪伴你！」雖然只是一句簡短的激勵，但在當時，卻是我督促自己向前走的動力。經過兩年的課程實踐，也許是因為自己在這一塊領域耕耘的心意被發現了，在95年與96年時，學校有關外籍配偶及其子女的研討會都會優先詢問我是否可以參加，並且在承接市府公文時，也會先來詢問我的意見。因此，轉化外配子女的課程就在這樣的機遇下展開了。

在承接市府計畫的同時，我在學年間說出這項計畫，並表明這個活動計畫有人力短缺的遺憾。我熱情邀請伙伴們可以加入。當時，學年老師詢問我參與這項計畫需要做什麼？我回應大家可以相互討論課程行進的方向，不過應該會以多元文化教育為主軸。在邀請的過程中，玲玲師考量自己的時間掌握度太過緊湊，很婉轉的拒絕了我，慧慧師適逢產後，所以重心移至照顧家庭中。此時現場一片靜默。稍後，我提及課程計畫中的構想，並將目光移至姥姥跟貴貴臉上，我一邊說著需要有團康經驗及繪本經驗的老師加入，一邊打量著姥姥與貴貴，此時，彼此間無須言語，相視而笑！我知道我已經找到兩位伙伴了！在會後，姥姥跟貴貴私下告訴我，他們可以參與。這一次的我，不再是孤軍奮戰，而是在認同我理念的團隊裡找到了一起合作的伙伴，姥姥與貴貴²⁵。在這一次的課程實踐中，不再僅是我的課程想法而已，而是融合

²⁴ 楊老師是三年級學年的老師。

²⁵ 姥姥與貴貴都是我同學年的伙伴。前者擅長童軍活動，後者擅長繪本教學與小書製作。

了大家的創意與意見，因此使得轉化外配輔導計畫的活動，在過程中不僅相當精彩，也因為這次活動的帶領，讓學年間的話題更加多元，因此也連帶影響了玲玲師與慧慧師加入的意願！更帶給我們舉辦下一個辦理多元文化週的動力。

之四 力求轉變～轉化外配課後輔導計畫

以往政府都會撥一筆經費給各個學校舉辦外籍配偶子女的課後輔導的相關活動。以往的師資大多是行政經辦員，因為每個小學老師的課程時數幾乎都相當滿，因此，有興趣的同仁也會因為顧慮自己體力的問題而望之卻步。

在以往的辦理活動經驗中，因為缺乏師資上的培訓或相關研習，因此經辦員也只能憑著自己的經驗來實施此項計畫。因此，這類活動的項目執行大多以課業輔導、認識家鄉的課程為主。但是 96 年的市府來文，明文規定不准展開任何與課業輔導相關的類目，而是必須設計課程，促使這群外配子女加速融入台灣，因此經辦人員相當煩惱，不知從何著手。由於市府的補助款遲遲未通過，學校行政也不急，於是活動就此擱著。

後來在 3 月初時，這一項針對外籍配偶子女輔導計畫的補助款終於通過，市府亦來文通知此活動必須在六月底前辦理完畢，因此，輔導主任立即通知我，希望我能在下午時段開設與外籍配偶子女相關的輔導課程。雖然我早已準備好相關的教學活動，但這樣匆促上陣的活動辦理方式，仍讓我相當存疑。

從公文內容中，我們可以清楚看見政府希望我們透過課程訓練來加以輔導外籍配偶子女，以拓展他們的國際觀。這部分確實引發我的關注：就以一位現場的老師來觀之，需要被教育尊重差異的並非是這一群被認為特別的團體，取而代之的，應該是所有生長在台灣的人們。尊重差異，友善對待，應該是台灣社會裡每一個成員所需要學習的事情，而非僅是這一群初來乍到的朋友，或者是這群所謂的新台灣之子！

在原本的教學場域中，我接觸了許多新台灣之子，每一個家庭都有不一樣的故事，有的同學在困境中成長，但卻培育出一顆堅強柔韌的上進心，有的孩子樂觀接受並熱愛自己媽媽的文化，有的孩子一心想要讀好書，讓爸媽過好日子，但確實是有部分孩子在課業上缺乏父母的指導與支持，但若如媒體建構所言，將外籍配偶家庭建構為「拖垮台灣教育程度」的幕後黑手，試問：更多比例的台灣父母因工作、因個人因素無法教導孩童功課或棄孩童於不管，他們難道也會被塑造成這種不堪的角色嗎？基本上，我們社會對外籍配偶的不友善，一直存有強烈的矛盾感。

以這次外籍配偶子女輔導計畫為例，編列的經費一年比一年下降，提出的教學計畫也因上級單位是否核准經費的時日而影響進度；此外，雖然已聽聞教育部「指示」一定要做這次的課程，但學校卻因遲遲未收到公文而停擺，只能苦苦守候教育部不知何時才會派下的公文許可。若是輔導主任未在前一個學期末通知我準備，試問：對於在3月收到，內容卻明定六月底前要辦理完畢的公文，經辦員要如何準備？匆忙辦理的課程計畫，是否會影響其教學品質？又，學校在開學兩個月之後，才因為核准公文的下批而開始招生，且公文中亦指示「其教學與補助金的目的，不能有學業教導的名目」，這讓原先的經辦人員相當震驚，不知該如何招生起。一方面是因為開學兩個多月了，很多家長早已安排孩童放學後的活動（如上安親班、才藝班），再加上這個工作坊欲計上課40小時（原先申請為60小時，但因預算不足而被刪），上課共約十次，這讓學校在招收學生時產生很大的阻力與困難。

再者，參與此工作坊的標籤化條件（因為你是外配子女，所以你有資格參加）也讓許多外籍配偶不能接受。「為什麼只有我們的小孩需要參加這樣的課程？」、「難道我們的孩子跟其他孩子很不一樣嗎？」一位跟我很親近的外籍配偶常常跟我抱怨學校有些處理事情的態度，總是一直區隔他們小孩與我們的不同。其他老師也有這部分的回應，例如有些老師曾私底下告訴我：「這種活動我都不知道要怎麼跟孩子解釋，這是因為他們的身份，所以可以參加。」

「其他孩子都會問我說爲什麼只有小敏（化名）可以參加？我們卻不行？」

這讓老師陷入一種必須將孩子截然二分的決定，因爲你是外籍配偶子女，所以你可以參加這一項活動。又或者有老師直接告訴我他的作法「這個不是問題啦！你只要將通知單偷偷的釘在該學生的聯絡簿上，這樣也省得其他孩子詢問的麻煩阿！」

這讓我思考起參與這樣的活動爲什麼要變成一種「偷偷來」的舉動？

究竟，這類課程預設的是幫助孩子融入台灣生活，還是以一種更精緻的手段區分所謂的本地或新住民？政府每年都會依據經費分配的數據報告台灣對新住民的照顧與友善，但我們必須小心這樣區隔的措施，是否亦代表我們還不認爲他們是我們的一份子？雖然政府在政策的預算編列上，相當照顧新住民，但執行層面卻略顯粗糙。如何培養具有多元文化素養的社會，才是我們必須要努力的方向，若僅是一味的希望新住民能夠融入台灣社會，學習台灣的文化，這種單向思維的課程觀將略顯狹隘，也讓承擔他人奇異目光的外籍配偶及其子女陷入是否要接受這種標籤化的活動之中。

因此經過這一方面的思考，當我得知有這樣一份經費與機會辦理相關的課程活動，我期待透過本國子女與外配子女一起上課的模式來加以討論各種社會現象，但這樣的混班上課方式，卻在跟行政單位表明時遇到阻礙。主要是這筆經費是爲了外配子女所設，依據行政人員的說法，我們無法在參與人數裡添加本國子女，否則將有違行政程序，也會讓本地學生有瓜分資源分配的疑慮。

當我堅持要以混齡、並讓孩子不分本地或新住民的身份一同上課時，受到兩種不同方式的評價，一方面，導師認爲這樣在招生上，他們比較容易處理，而且透過學生多元的互動，應當可以補足一般上課時分年段、分班級的限制，因此導師相當支持；但行政單位卻顧慮這樣的招生方式將有違反行政程序的問題，輔導主任跟我聯繫時說明他的困難，但在我的堅持之下，輔導主任決定將這個案子送往行政會議討論。當然，行政會議並未針對這個案子

邀請我出席，討論過程大抵是輔導主任轉述我的堅持，並在會議開完之後通知我結果。經過行政會議討論，輔導主任以電話通知我會議的議決，內容大概是說：這次的課後輔導計畫基本上尊重指導老師的課程目標與作法，但在成員部分，希望資源的運用盡量仍以外籍配偶子女為主，本國子女部分則由指導老師依課程實施情況彈性邀請願意參加的孩子共同參與。

行政單位的回應與作法暫時解決了我的燃眉之急，主要是因為這樣的說法讓我多了一些彈性，畢竟，在科層體制下的學校單位，仍以執行公文項目為主要依據，任何可能違反程序的項目必須小心翼翼，否則很有可能在審查時無法過關。此外，對於整個歷程脈絡的紀錄，我亦被行政人員「指示」最後的成果報告，只要出現外籍配偶學生的名單即可，不需要呈現本國子女的部分。這亦讓我對學校行政文化的處理程序有另外一層不同的體會。當然學校行政有其考量，但是在我們表明課程理念之後，學校行政單位亦能接受並支持這項作法，也讓承辦此次業務的我們感覺在威權的體制下小小的鑽了一個洞！



多元文化的課程核心目標

每一個人都不太一樣，每個家庭都各有特色，

每個社會都不盡相同，每個民族都互有差異。

這麼多的不同，將地球造就成為五彩繽紛的顏色，

少了一個不同，就少了一種顏色，

如果所有的不同都消失了！

地球就會變成毫無生氣的空洞。

假如每個不同都存在，除了看重自己的不同，也要尊重別人的不同。

因為對方的不同，才能襯托出自己的特色

因為自己的不同，才能對比出對方的出眾，

每個不同之間是息息相關的。

存在的本身代表著重要與不易，
每種文化都有其歷史淵源也獨具特色
大家要彼此欣賞、互相學習、攜手合作，
讓地球瀰漫著和諧的氣氛，
如此一來，生活在其中的每個人才能呼吸到和平的芬芳氣息。

（多元文化工作坊文宣 96.03）

這次的工作坊課程，事前準備相當重要。惠惠、貴貴與我除了蒐集相關資料、參考其他老師的作法之外，我們亦討論了這次帶領的工作坊應當具有何種氛圍。惠惠提出了童軍精神當作比喻，希望來參加的孩子都能在活動之中認真體驗各種文化的震撼，同時也能結交好朋友，重點是期待他們能擁有在這裡一同學習的快樂回憶。這樣的理念讓我跟貴貴相當認同。而在參考各個學校舉辦的課程實踐中，我們亦發現：目前在國小場域中，針對以多元文化為主要核心目標的課程實踐相當廣泛，但若是深入瞭解課程實踐的內涵，卻會發現以東南亞為主的課程並不多，大多以先進國家為主。即使在這些課程中發現以東南亞文化為主的課程設計，也因為課程設計集中在高年級，所以低年級能引用的相當少，這也增加了課程實踐的難度。例如，曾經得過特優獎的台北縣天生國小教師團隊「蛋蛋家族～從鴨仔蛋談文化理解」的課程實踐中，因為一則孩子不理解媽媽吃鴨仔蛋的原因而說媽媽野蠻的例子中，促使學校想要做這一方面的課程實踐。這項課程實踐所使用的教學方法相當創新且新穎，但大多使用抽象討論的講解，並不太適用於低年級學生。因此，我們轉向以活動式的方式來讓孩子接觸東南亞的文化，並邀請外籍配偶來為孩子上課。

教學設計理念

這個多元文化工作坊的中心精神想要談的是「尊重差異」。

我們或多或少都會被過度簡化地分類，這種分類有時會引起不愉快的經

驗，也許只是因為我們的年齡、外觀、性別、職業或居住地、所使用的語言、消費方式甚至價值觀念的不同而受到差別待遇。然而，這些刻板印象形成的原因是什麼？這種不公平的現象背後隱含的又是什麼？孩子從這些訊息中接受到怎樣的教育意涵？身為孩子的父母與老師，我們背後的價值觀與特質又如何影響我們教育孩子的程度？透過這個工作坊，大家其實可以加以探究自己的價值與理念。

在天時地利人和的幾經一番掙扎，才願意寫下這一段教學省思札記，主要是因為自己在看見許多多元文化教育運動的書籍時，對於成功所抱持的樂觀與篤定，讓我對照現今的社會現況，有了那麼一層隔閡，確切的說，應該是坊間的許多書籍大多迴避了相當深層且尖銳的問題，甚至覺得這不應當在現在教給兒童。這也讓我思索，在我們希望並相信那些能夠珍惜、尊重種族及文化差異、發展正面種族認同的孩子，能夠成為更有愛心、更有批判力、更有自信、足以想挑戰現況的一代。那麼，如何讓孩子能夠從這些努力中獲得收穫，更能夠向社會展示我們經由學習和改變的作為，持續地使情況有所轉變，將能更激勵人心。

在多元文化工作坊中，我們幾位老師將帶領孩子們學習思考一些問題。所謂的多元文化教育，應該不單單僅是各國文化的介紹，而是必須讓孩子們學習尊重、欣賞的雅量。當然，若能將多元文化教育的領域拓展到貧窮、環保、殘障等相關議題加以討論時，我們其實可以發現，因為這些現象都發生在我們生活周遭，所以討論時，孩子們更加印象深刻。因此，在工作坊中，我們強調的除了寬闊的焦點之外，我們更重視在日常生活中的反省，每個互動和決定都反映出我們對自己、他人和環境的看法。也許我們也常常不經意的強化了現狀（例如對貧窮的譴責，認為他們咎由自取），但是身為家長或是老師的角色，我們不僅要藉著自己的所思所行，來改善我們的教學知能，使其更符合我們的理想，甚至，在我們面臨了更直接的消費主義壓力的同時，對於消費壓力反映並養成對人類和對自然剝削利用的態度與行為，更應該加

以檢視。打造一個更公平、有愛心、祥和的社會，應當是我們一直努力的目標。

教學流程圖

在經過諸多考量之後，我邀請了同學年在團康活動及繪本故事方面相當有經驗的同伴姥姥與貴貴，跟我一起來做。當然在請求的同時也獲得他們的首肯，因為經過一學期的相處，大家合作的相當愉快。在討論過程中，我們期待可以開設一個讓孩子相互認識、感覺安全、又可以學習接納、包容的課程與學習氛圍，事前課程的準備時間大概花了兩個月的時間討論並設計，包含了認識自己、結交朋友、認識五大洲、東南亞文化介紹等等。附錄二是我們設計的 40 小時課程。

次數	核心主題	節數	流程	教學重點
一 4/2	認識自己	2	認識你真好	1. 「茼蒿」們同在一起 2. 信任遊戲 3. 教師群介紹與同學自我介紹 4. pizza hut (合作遊戲)
		2	我的自畫像	1. 介紹課程大綱並請孩子設計自己的歷程檔案封面 2. 台灣與國際，從台北 101 說起 3. 我的自畫像
二 4/3	我們其實 很幸福	1	交個好朋友	各國打招呼的用語教學 「我們一起走」歌曲教唱 (1)全體圍成雙重圈，內圈向反時鐘方向走，外圈相反。 (2)主持人在場中領唱，唱完喊出一

			<p>個國名，大家必須以該國招呼與大家打招呼。</p> <p>(3)各國打招呼</p> <p>我們向左邊走 我們向右邊走</p> <p>我們走走走 我們不停走</p> <p>一個跟，一個點，一個_____（國家）</p> <p>一個跟，一個點，一個新朋友。</p> <p>例：台灣：嗨！你好！、泰國：三碗豬腳、日本：OH HI YO、韓國：sa la ye yo、美國： good morning!</p>
		3	<p>影片欣賞與討論議題</p> <p>1.世界地圖教學的初步認識 part1</p> <p>2.越南的故事與討論問題</p> <p>(1)越南故事中的貧窮為何發生？</p> <p>(2)你對戰爭的想法是？</p> <p>(3)看見遭受地雷波及的小朋友們，你覺得他們應該受到什麼保護？我們可以如何做？</p> <p>(4)只有越南才有貧窮嗎？</p> <p>(5)知福與惜福的重要。</p> <p>3. 填寫學習單（一）與回饋表</p>
三 4/9	熱線你我他	2	<p>記住我的名</p> <p>1. 取綽號</p> <p>2. 「來到這裡要脫鞋」的接力遊戲</p> <p>3. 身體律動操</p> <p>4. 親密接觸</p>
		2	<p>世界五大洲</p> <p>世界地圖教學的初步認識 part2</p>

				歌曲教唱「世界真奇妙」 繪圖：與世界接軌
四 4/10	小書製作	1	團康遊戲	「世界真奇妙」舞蹈教學
		3	繪本故事說一說	1. 內容討論(我的媽媽真麻煩) 2. 製作小書
五 4/16	Hello! my Mommy	2	亞洲大進擊	1. 認識亞洲 2. 介紹各國國旗與媽咪的家鄉 3. 彩繪國旗並介紹
		2	我的美麗俏媽咪 1	1.大陸與台灣 2.文物介紹與日常生活會話教學 3.廣東美食品嚐會
六 4/17	Hello! My hometown	1	繪製各國國旗	1. 多元文化展覽佈置 2. 尊重文化的討論
		3	蘭嶼小鬥士	1. 蘭嶼的故事 2. 環境保護的議題討論 3. 尊重與友愛
七 4/23	Hello! Hello! my friend	1	團康遊戲	1. 殺雞歌
		3	繪本故事說一說	1. 內容討論（我是老大） 2. 議題討論： ◎如何找到一個好朋友？ ◎如何成爲一個別人心目中的好朋友？ ◎不一樣的人就不能當朋友嗎？ ◎如果還有機會重說一遍，你（呂西安）如何跟朋友道歉？

				3.填寫學習單
八 4/24	Hello!	1	台灣大進擊	1.繪製中華民國國旗
	Indonesia	3	我的美麗媽咪 2	1. 介紹印尼的基本資料 2. 印尼風土民情與美食 3. 印尼語打招呼教學
九 4/30	Hello!	1	團康遊戲	不會掉下的竿子
	Taiwan	3	台灣大進擊 2	認識台灣地名 介紹台灣各地風俗民情 鄭成功的故事 歌曲圖像繪圖
十 5/1	各國大使	1	團康遊戲	親密接觸
	展神通	1	丟丟銅兒	丟丟銅兒教唱
		2	麻吉！麻吉！	邀請我的麻吉朋友看電影

表 4-2 多元文化工作坊教案活動流程

課程活動的回饋與記錄

這一次工作坊的活動中，發現了教師的課程意識相對清晰，但因為各班學生的起點不同，有時候對議題的概念都相當不清楚，因此暖身的時間反而拉長，並沒有達到預期的目標，但是在討論的過程中，學生總會提起許多老師不曾想過的觀點。當老師憑藉著孩子的觀點深入探詢時，反而產生出一些意外的收穫！

1. 貧窮議題的討論

這一天播放了有關越南故事的影片。內容主要分為三個重點，其一說明了越南貧窮的原因來自於長達百年的戰爭；其二說明越南廣治省的孩子讀書相當不易，希望台灣孩子能惜福；其三說明台灣透過基金會的協助，將一些

物資運用到越南讓孩子使用，雖然越南的孩子生活刻苦，但是他們臉上仍有知足的笑容。

孩子們在觀看影片的同時，透過具體的影片陳述，孩子們更能體會當地讀書的不易與辛苦。當然這部影片中有一些社會階級的指標是我們必須注意的，例如越南的衣著、住家形式，特別是物質方面的差異，都與台灣的環境有一個很大的區別，這部分當然可以作為我們跟孩子一同探究社會階級差異的媒介。但是，在思索課程的過程中，卻害怕讓孩子陷入「認為越南即是貧窮」的刻板印象中，這是影片中未曾說明卻會帶來的危險。因此，在課程設計裡，除了讓孩子談談對貧窮的感覺之外，也必須對影片中所得知的「越南即是貧窮」的印象加以討論，以免陷入單向思考的直線推論，因此，讓孩子聊聊台灣是否也有貧窮的問題？每個國家是否都有貧窮問題？再進一步跟孩子討論政府相關單位或是我們又該如何對待的方式。

DeLone(1979)在訪談來自不同社經背景的國小學生時，他們對自己未來的工作展望和學校關係也有不同看法。例如：一位中產階級的兒童曾說，為了進入好的大學，他必須努力讀書。而另一位低社經背景的同學卻說，為了要畢業，他必須要努力讀書。當孩子瞭解了經濟不平等的原因，他們仍會接受一般的看法，認為富裕還是比貧窮的好(Leahy, 1983)甚至在班上也有人認為有錢的人比沒有錢的人更快樂、更可愛。Leahy(1983)在一向大型研究計畫中(七百二十位受試者，年齡從六歲至青少年)，探討兒童的社會階級觀點，研究發現，兒童對於社會階級的理解經歷三個階段。國小低年級兒童可能會以觀察得到的具體名稱來描述或解釋貧窮與富裕，譬如：擁有物品的多寡與住宅類型。約莫到了十歲時，孩子開始會提到心理特性，譬如當他們解釋為什麼人會有不同的際遇時，會提到動機因素。最後，青少年能夠注意到社會和經濟結構在不平等的財富分配下所扮演的角色。由於現階段的小一兒童，正處於發展公平意識並注意到不平等的階段，浙江影響到他們對財富不平等的反應。在經歷老師所引導的正義推論階段，反映出兒童逐漸意識到他

人觀點。從幼兒到青少年時期，他們從期待得到任何想要的東西，到堅持每一個人應該要受到完全相動欲或享有同時的資源，以及理解需求和價值可能隨著特定情況的不同而改變。

當班上孩子在觀看完影片後，我詢問他們有些人比別人有錢，這是公平的嗎？孩子當中有少數幾個人回答，但是回答的小朋友認為這是不公平的，他們還建議有錢人應該跟沒有錢的人分享，也就是主張窮人和窮人的財富平均分配。然而，也有兒童認為窮人是咎由自取，例如他們不夠努力，不夠認真，所以才會沒有錢。縱而觀之，這發現說明了我們社會中的兒童，即使正在發展公平正義的觀念，但也會陷入在這個社會中的潛在矛盾裡，也就是說：平等的理想和經濟競爭難以同時兼顧，且個人主義也會造就這種不平等。當然，低年級孩子對於社會階級差異的理解相當有限，他們現在正發展對富人與窮人的區別與態度，但令人不安的是，孩子認為不平等的分配是不公平的，但是當他們逐漸長大之後，卻會慢慢接受這個事實，並且譴責窮人的貧困。身為老師或是父母，我們應該協助兒童認清並批判我們的經濟體制如何造成經濟上的優勢或劣勢。

2.珍珠媽咪的分享

每回到了週一週二的中午時間，總會看見參加多元文化工作坊的小朋友，在窗前探頭探腦的詢問我：「老師！我們可以先去愛班準備嗎？」（意思是指他們要先去多元文化工作坊上課地點）其實，越到最後這段時間，發現孩子們真的相當喜歡這一次的課程，而這種期待上課的心情也著實影響著我。

今天我們邀請了珍珠姊姊（珍珠的印尼媽咪）來為我們介紹印尼的風俗民情與印尼語。珍珠姊姊是我這一個新班級中所認識的家長，平常相當熱心，雖然每次來接孩子時，總是很靦腆不常說話，但是只要有大型活動，媽媽都會排除萬難來參與並協助，親師生之間的溝通相當好！這也讓我在接到多元文化工作坊的案子時，心中浮現了一個初步構想，就是邀請這群富有國際視

野資產的媽咪們，能夠來為孩子上上課。這樣的動機來自於兩方面，一方面是希望孩子能夠接觸媽媽國家的文化，透過接觸、認識而尊重、欣賞不同的人；另一方面，也想讓印尼媽媽有機會可以向大家介紹他們的國家，因此當我們熱情的邀約珍珠媽咪時，雖然他相當緊張，害怕自己上台時會表現的不好，但最後仍願意擔任我們一天上課的講師。

珍珠在上課前幾天時，曾經跑來跟我說，媽媽說他很緊張，不知道要講些什麼，我當時回答珍珠，請媽媽放心囉！老師都會一直陪著他，不會只讓媽媽一個人上台唱獨腳戲，只要媽媽當天好好「享受」跟孩子分享的心情就好了！我看見當時的珍珠開心的點了點頭，對於珍珠來說，媽媽來學校教小朋友認識印尼，讓他感覺很榮耀。不僅這陣子常黏著媽媽學印尼話之外，更有一種可以介紹媽媽國家的使命感。在珍珠媽媽來之前，我帶領這群孩子初步認識印尼這個國家，孩子們從地圖中的位置，看見了印尼與台灣的相對位置。小和尚²⁶更提出越南與印尼，哪一個離台灣比較近的問題，當時上課時，小和尚對珍珠媽媽的話提出問題：



課間，珍珠媽媽正在跟孩子解說從台灣坐飛機到印尼所需要花費的時間，話才說到一半，小和尚連忙舉起手詢問：「珍珠媽媽，越南跟印尼，哪一個離台灣比較近啊？」珍珠媽媽楞了一下，主要是因為這個問題，珍珠媽媽並沒有想過，稍後，我從一旁適時介入解說，待一會兒，我們可以從地圖上的遠近來粗略估計哪一個國家離台灣比較近的問題。（上課觀察紀錄）

當時，我相當好奇小和尚所提問的問題，主要是因為我發現小和尚在聆聽的過程中，除了相當專注，也會適時地將印尼與越南的相關資訊加以比較。當我詢問小和尚為何會想要問這個問題時，小和尚表示，他也曾坐飛機回去越南，所以突然想到這個問題，才會忍不住舉手詢問。此外，小和尚也表示自己對越南的文化相當感興趣，因此當珍珠媽媽介紹印尼時，小和尚相當興

²⁶ 小和尚的媽咪是越南人。

奮，不僅聽得相當入迷，也在席間發表了很多意見和看法，更在課程結束前，提出也想要邀請自己媽媽來分享越南的心情。

小和尚在下課間蹦蹦跳跳跑來找我，「老師！我也可以找我媽媽來分享嗎？我也想讓大家認識越南！」我回應著：「小和尚，這真是不錯的想法！也許你應該介紹我跟媽媽認識，這樣才可以聊一聊接下來的課程，例如要安排在哪裡？需要分享什麼內容之類的。」（上課觀察紀錄）

而媽媽來自菲律賓的孫悟空，一直詢問珍珠媽咪有關菲律賓的房子跟印尼房子有何不同的問題：

「珍珠媽咪，我們菲律賓的房子都沒有高樓，像這邊（指台灣）都有高樓，印尼有高樓嗎？」孫悟空詢問。而珍珠媽咪回答「我們國家的首都雅加達，那邊才有高樓喔！其他地方都是矮房子比較多！」從這可以發現並觀察到，新台灣之子對國際間比較的圖像相當清晰，除了有切身的經驗之外，也說明新台灣之子對於具象的建築或是抽象的時空距離等，都有部分意識的關注。反觀本地學童，感覺上這一堂課，比較沒有發言，發表情況也較不踴躍，是因為生活經驗的相異嗎？（上課觀察紀錄）

由於工作坊採混齡方式（包含一二年級、本地學生與外配學生）因此，在工作坊活動時，可以看見外配學生在上課時不僅踴躍發言，也適時提出相當好的論點，例如國家間時程的比較、文化差異的問題，反觀本地生，由於較缺乏這方面的經驗（如出國、搭飛機、接觸異文化等），所以在課程參與表現中，往往不及新台灣之子搶眼。這也是擔任團康活動的指導老師與我之間的觀察共識。另外，小和尚的媽媽是越南人，在聽完珍珠媽媽及玲玲媽媽的介紹與講解之後，小和尚也曾經偷偷告訴我他的想法，他想要邀請媽媽來介紹一下越南，希望讓大家都可以知道越南在哪裡。這樣的提議讓我們相當興奮，我亦向小和尚表明，如果媽媽願意，我們可以加以安排。

3.團康活動的設計與帶領

低年級學生大多數處於具體運思期，需要具體、實際的操作，才可加深他們的理解。若是課程安排大多是靜態性活動，孩子的注意力將會很快的分散。因此，團康活動的帶領，除了讓孩子感受不同國家招呼語的熱情之外，也會帶入合作、默契等相關活動。例如我們將各國語言融入打招呼的教學方式，孩子們不僅學習相當快，也覺得很有趣，重要的是過程中，新台灣之子也會主動教我們越南話的招呼語。(因為課程中只教印尼、泰國等地招呼語)

此外，文化的概念本身是抽象的，多數的孩子並未意識到他們自己或別人的文化。有一次活動時，我與惠惠老師故意用孩子不熟悉的語言談話，過一段時間後，再詢問孩子們的感覺，很多孩子表示「聽不懂!」、「不知道老師接下來要做什麼?」、「很無聊!」當我們在用中文再說一次剛才的內容:「怎麼辦?這裡每個人都看著我，但他們都不會講我的語言，我也聽不懂他們說的話，我好害怕阿!」經過翻譯之後，有的孩子突然明瞭的說:「喔!原來他也在害怕我們喔!我剛才聽不懂時，都不知道該怎麼辦耶!」透過課程的互動歷程，本地孩子們瞭解了適應環境的辛苦，而新台灣之子，如小和尚則說:「原來媽媽這麼厲害，會越南語，也會中文，真的很厲害耶!可以學這麼多語言。」或像是珍珠所言「媽媽剛來台灣的時候很辛苦，都看不懂中文，現在我會看中文了，我可以念給媽媽聽喔!」孩子們不僅認同媽媽的角色，更重要的是，孩子們相當肯定自己。

在整個活動結束後，我們發了一個調查問卷，內容大抵是詢問孩子喜歡哪一個單元活動(詳見附錄四)，經過票選結果，許多孩子均表示相當喜歡團康、繪本及劇中劇的部分，因為自己有時候可以下場演，有時候可以知道一些大道理。

4.蘭嶼小鬥士

在初試啼聲～第一次課程設計中，播放的蘭嶼小鬥士引發孩子眾多的討論，於是在這一次的工作坊中，也擬將這部短片播放給孩子看。比較不同的是，上一次課程中的對象是二年級學生，這一次的對象則擴大年段。我本來預想可以激發更多有趣的討論，但這一次的課程卻不如預期所想，反而落差很大。推測主要原因乃在於上一次的教學主要是醞釀多次的導引與概念，諸如何謂公平、正義的概念，但這一次是屬於混班的課程，孩子們的年齡差距大，有時候討論不容易聚焦。例如大家觀看影片時，著眼點不同，所以引起的討論方向也會相異。

高年級的婉萱對劇中孩子前往總統府抗議的事件反而印象深刻。她認為現在有勇氣或可以前往抗議的小朋友實在很少！又或者低年級的小朋友提出的問題大多停留對學生抗議的結果處理上。例如小神仙詢問蘭嶼小朋友在抗議的過程中，最後到底有沒有成功？軒軒詢問蘭嶼小朋友會因為抗議而被抓去關嗎？或是頑皮豹所寫的：「我很佩服你們的勇氣，也很想替你們加油！希望你們可以堅持下去，我也會少用電，希望你們可以早日實現願望！」孩子們從中學習到了珍惜地球資源的可貴，也學習到了有某些小孩正因為我們的浪費而遭受苦痛。

因此，課程中末端，孩子們多數表達同情蘭嶼小朋友的遭遇，認為不對的事情就要說，可是也有小朋友質疑自己的力量是否可以實現這個願望。後來大家討論的結果是想要透過在學校內宣導節省能源的作法來表達對蘭嶼的支持。

5.玲玲媽媽的家鄉課程

玲玲媽媽來自大陸廣西，為了這次的課程，玲玲媽媽從三個月前就開始準備了，當天更是帶著大包小包的相關文物當作教材，相當具有老師架勢，

玲玲媽媽更是在一大早起來便開始做家鄉有名的甜點，希望最後一節課時，能與孩子共享。在玲玲媽媽未來之前，我先介紹了大陸的相關地理位置，並請孩子好好思考想要問玲玲媽媽的問題。玲玲媽媽一開始說明了自己來自何方，並讓孩子猜猜大陸有多大，透過台灣與大陸的比較，還有民族的介紹，孩子們都聽的津津有味。

最後，玲玲媽媽還教了我們廣東歌曲，大家唱得不亦樂乎！課程結束之後，我跟媽媽留下來聊天。媽媽告訴了我最近的生活規劃，也謝謝我給他這麼一次機會跟孩子介紹大陸。當時，媽媽很明白的跟我說

從以前開始，就有一些人看不起來自大陸的，所以我曾經暗暗發誓，絕對不是像那些人口中的那種可憐的外籍新娘，我很努力的做，但是偏偏又碰這種事（指爸爸生病的事），只好到處向人低頭。這個暑假我會將玲玲跟弟弟帶回家鄉請媽媽照顧，這樣我才好工作賺錢，老師，你不用擔心！我在這裡，有好友一蕙玲跟你，我覺得自己並不孤單，我會好好振作！

當我拿出預先準備好的講師費時，玲玲媽媽堅持不收，我則委婉說明這是學校規定要付的，請務必收下，再者，萬一以後還需要媽媽的幫忙，我也不好意思再邀請你了！就在推辭之際，我將講師費塞進了媽媽的口袋裡。

之五 成熟再出發～多元文化週

創意點子的成形

2007年5月每學年都有一個主題活動，當我們學年在討論時，突然玲玲師靈機一動地說：「佩琪，你們不是預定辦理多元文化課程嗎？如果將這兩種活動合而為一，課程會不會比較有整體性！」也許是學年老師在這幾年的參與下，對以多元文化為主題有了成熟的問題意識，再加上前些專案與課程活動的暖身，因此在學年老師的支持下（包含慧慧師、玲玲師、姥姥及貴貴），

我們決定舉辦多元文化週。在協商、討論課程設計時，各班以五大洲命名，並進行相關的課程活動。主要的活動目標是希望孩子能夠藉由情境佈置、舞蹈、歌曲的方式來瞭解不同的文化。

當時討論的事項相當繁雜，使得原本的小小活動因為創意不斷而急遽變大。我們主要的核心問題在於如何將尊重與差異的精神融入教學活動之中。當然各班口號與招呼語教學設計、各班服飾製作與環境佈置、各班特色音樂指定與剪輯都必須加以考量。整個課程的討論異常順利，與會教師也相當熱情踴躍。當時我們選了一首「世界真奇妙」作為我們整個活動的主題曲。因為低年級孩子相當喜歡唱唱跳跳，因此我們學年利用早上朝會時間、週四彈性時間，由惠惠師進行舞蹈教學，原本顧慮歌詞太長會影響孩子的學習，沒想到孩子居然在短短的兩節課中將歌詞背的滾瓜爛熟，相當令我們驚訝！尤其前三週的準備活動，下課時都可以聽到這首主題曲的播放，讓孩子很順利的進入情境。基本上，在情境佈置的部分相當吸引孩子的注意。



膚色的探討：校園中的天使

班上有一位排灣族的原住民孩子，叫做小慈，小慈皮膚比較黑，一開始並沒有什麼不對，直到最近，孩子們私底下會開始開小慈膚色的玩笑，當時的我相當生氣，阻止孩子這麼說，但這種貿然的禁止似乎效果不彰。

於是我暗自下定決心，要利用機會講一則故事。在這次上多元文化課時，因為我們班要呈現非洲風情。因此當我跟孩子討論當天的裝扮有可能要塗黑臉時，孩子們不僅相當排斥，更跟小慈開玩笑的說：「你真好！都不用裝扮就很像了！」甚至也有同學問：「老師，為什麼我們班不介紹美國、英國，要介紹非洲，非洲很落後耶！這樣會被笑耶！」孩子們此起彼落的附和著。我的心裡想著機不可失，於是我開始說故事了……

小朋友們！在今天的這節國語課裡，老師想跟你們分享一個心情故事，你們想不想聽呀？孩子們一聽到我又要說故事了，他們立刻睜大眼睛，雙手

拄著下巴，左一言右一語的互相招呼著要同學們「安靜囉！」因為老師要開始說故事了；眼看著整個教室的情緒及秩序都已經被成功得掌握住之後，我一方面自豪於自己的教師專業，另一方面卻要開始構思這樣的沈重故事，故事的述說打動了孩子的心，他們好像漸漸明白自己是故事的主角。

這不是一個好久以前的故事，這是一個發生在學校花園裡的故事，有一回，老師在花園中散步時，有一朵很害羞、很可愛的、外型長的很像蝴蝶的黑色花朵叫住老師：「陳老師！」「陳老師！」我一聽到這樣的花朵會跟我說話，我也跟你們一樣驚訝，甚至非常不相信我自己所看到的，更不相信我自己所聽到的，但是！那是千真萬確的，因為那花朵又再一次的開口叫著我的名字：「陳老師！」「陳老師！」……那聲音吸引我不得不再次的注意著它…。此時，我拿著杯子喝水，順便也觀察一下孩子們的反應。

看到孩子們的眼睛睜得更大，嘴巴好像有好多疑問，甚至有的小朋友想要舉手發言…我知道這個故事已經成功了一半，於是我又繼續說下去。

那時候，我用手壓住我自己的心臟，把頭往前瞄了一下，深怕有人惡作劇，但我真的看到了，就是那一朵在花園裡最靠近魚池邊的角落裡，有一朵外型長的很像蝴蝶的黑色花朵，就是它把我叫住，我問問它：「小花，是你在叫我嗎？」它點點頭，但不知是風吹的還是它真的在點頭，我又再問它：「那你將我叫住…是…為什麼呢？」它並沒有回答我，這時候，有一首歌唱了出來，那聲音真的很甜美，比任何一位歌手唱歌還要來的好聽，那歌聲裡好像有雲朵、河流、小池、古樹、天星、明月一起合唱的聲音，我真的只能這樣告訴你們：「那聲音真的很甜美，比任何一位歌手唱得歌曲還要好聽！」，老師唱給你們聽，好不好？

當然，我對自己的歌聲是很有信心的，我班上的孩子一直很喜歡我唱的歌曲，他們就像是歌迷，而我就被他們制約的像一位歌手，我們搭配向來很好。那曲子是這樣的：

「花園中有好多顏色的花 白 黃 紅！

花園中有好多顏色的花 白 黃 紅！

但是孩子們 看到黑色的花 就笑 笑笑 笑笑

他們說黑色是骯髒 沒洗澡 是水溝色…

花園中有好多顏色的花 白 黃 紅！

花園中有好多顏色的花 白 黃 紅！

白色是天使 黃色是天使 紅色是天使！

黑色是骯髒 沒洗澡 是水溝色

花園中有好多顏色的花 白 黃 紅！

花園中有好多顏色的花 白 黃 紅！

如果世界上只有一種顏色，那不無聊嗎？

如果世界上只有一種顏色，那不無聊嗎？

白色是天使 黃色是天使 紅色是天使 黑色是天使

黑色是天使！」



歌曲很長，老師也很不聰明，老師只能記得這麼多了，其實是我編不出新的調子了，但孩子們都很滿意！那朵花又再一次開口叫著我的名字：「陳老師！」「陳老師！」……「把歌曲唱給孩子聽 黑色也是天使！」此時，上課的鐘聲響起，老師一定不能遲到，所以立刻衝進教室上課，趁我還沒忘記這首歌之前，一定要趕快同你們分享，所以我剛才說：「這不是一個好久以前的故事，這是一個發生在學校花園裡的故事。」

看到孩子的眼睛，我知道聰明的孩子已經知道我說這故事的寓意了，有些孩子則等著我解說故事的風格，準備要說：「所以，從這故事，我們知道……。」另外有一些孩子又開始說著剛才老師說得那故事的想像圖（因為可以跟老師換糖果），但是出乎他們意料之外的，我今天卻不說這故事的寓意，反而要他們把這故事最後的那一首歌曲背出來唱給大家聽。

「把歌曲唱給孩子聽 黑色也是天使！」

說完故事後，課堂上沈寂了一陣子，在孩子們一言一語中道盡了「白的

優、黑的劣」的印象之後，孩子頓時都悶不吭聲。我突然想起孩子會有這樣的印象，主要是因為以往在學校任教的外籍老師大多來自加拿大或美國，因此孩子們在潛移默化之下都認為白人比較好！比較優秀！比較富有！黑人或其他膚色較黑的族裔（如在香山周圍存在大量皮膚較深色的外籍勞工們）則被視為是來自落後貧窮的國家。這樣的發現著實讓我相當震驚。因為有些孩子眼中對這些來自異鄉的勞工是存有輕蔑的態度……

我對孩子們的表現相當失望，我很心疼他們，畢竟，來自社會教育或家庭教育的影響力遠大於學校教育，該怎麼辦呢？於是產生了這篇故事，我也想盡一些棉薄之力去改變他們的想法，我要怎麼把「尊重不同種族，作一個世界公民」這樣的人權想法讓孩子們更明白呢？他們才一年級呀！

我想，我的故事做到了，當班上唱出：「黑色也是天使！」的時候，我很感動，學校中有不同族群的孩子，每每看見孩子在玩耍的過程中，不再說出輕蔑的話語，我的心中好快樂，心中不得不又哼出：「黑色也是天使！」那一首自創的曲子。



國旗繪製

各洲的情境佈置中，為了讓孩子可以邊作畫邊瞭解各洲的國家，所以我們找了各洲的國家與國旗，希望讓孩子可以選擇自己喜歡的國旗進行繪畫，不過孩子們選擇的兩面國旗必須知道國家位置與國旗樣式，以便後來設計的「小客人來訪」時，可以詳加介紹。再加上大家齊心協力將辛苦繪製好的國旗掛在走廊處時更顯得壯觀。孩子們相當有成就感，並會邀請同學在下課時到走廊邊品頭論足，邊討論各國國旗。

我們班在繪製非洲國旗後一節，正逢是英語課。當Dalene一進來教室時，就顯得相當興奮。他在我們掛起的地圖中尋尋覓覓，卻看不見他的國家：南非²⁷。因為Dalene來自於南非，這時孩子們突然恍然大悟的說：「老師！南非

²⁷ 孩子沒有選擇南非國旗的主要原因是南非國旗比較複雜難畫。

也有白人耶！」Dalene則順勢說明現今的南非有白人、黑人，也有黃種人，這是一個地球村的概念，也因為Dalene的現身說法，讓孩子不僅印象深刻，在活動後的反省上寫下了：「我知道南非不是只有黑人，也有白種人、黃種人。」

「非洲的顏色不是只有黑色，還有很多繽紛的顏色。」孩子們也在我們要裝扮的課題上，有了另一種不同的思考與討論。

原本我屬意讓孩子塗黑臉呈現黑色非洲的樣子，但在討論時，孩子們提出不同意見，他們認為非洲不全然都是黑人，爲了也要把他們納進來，孩子們希望彩繪臉譜來呈現非洲的生命力。由於班上孩子都非常同意這個建議，因此我們在臉部的裝扮有所更動。

世界原來這麼大

這一次的教學活動中，由於不同班級呈現的風俗民情不同，有許多兩極化的概念必須跟孩子澄清。例如大洋洲班的男生原本拒穿草裙。當時惠惠老師跟我說明讓他們班的男生穿上裙子是件多麼不容易的事，因為班上孩子認為男生不該穿裙子。於是我們蒐集了蘇格蘭裙、大洋洲的某些部落相關圖片，跟孩子說明各地的風俗民情並不相同。我們要尊重別人的文化，若是我們到這些地方拜訪，也應該要入境隨俗。

此外，美洲的貴貴師也認為各洲的主題出來之後，孩子們似乎產生了比較心理。例如亞洲班的孩子就曾經到非洲班說「非洲很落後」之類的話語。我除了在課堂上跟孩子說明非洲的地理概況之外，我也從污染的角度來分析非洲並不過份浪費地球資源的優勢。

這次的多元文化週，我們也邀請了玲玲媽媽、珍珠媽媽、歐宜媽媽提供相關服飾或代表的文物進行靜態展覽。孩子們在事後日記中寫著：「今天我們五大洲的人都穿了代表各自文化的衣服，大家一起手牽著手，開心的唱歌跳舞，感覺真棒！」、「原來世界這麼大！我以前都不知道原來還有這麼多有趣的國家！」、「我很喜歡亞洲小朋友製作的飛鏢，下次希望可以跟他們學一

學！」、「我喜歡歐洲的披薩歌，還有舞蹈，聽了會想要跳舞。」孩子們在活動進行期間，相當熱衷，有家長反應孩子回家後都會興高采烈的訴說今天遇到哪一個國家的人，使用了哪些招呼語。到了最後一天活動的高潮時，很多父母都主動到校幫忙，包括著裝、彩繪、拍攝及供應補給品。當大家一起扭動肢體，唱著「世界真奇妙」的歌曲時，感覺大家的心是聯繫在一起的。

之六 後兩年從實務工作經驗中我學到的知識

教學情境中保持教學過程中任何元素的彈性

在教學的實務經驗中，我察覺到：第一、教學者的刻板印象會影響評估新台灣之子需求的客觀性；第二、教學目標應該以學習者為本位，教學者的位置只是輔助；第三、教學外在環境為選擇教學目標、方法、內容的重要考量因素；第四、外在教學環境有實非教學者所能控制，只要教學者可以抓住自己的教學核心，保持教學的彈性即可。以這次的課程實踐為例，在核廢料議題的呈現上，因為有了第一次的經驗（詳見初試啼聲～第一次的課程實踐），因此在第二次教案的修改上，增添了對「我討厭你們台灣人，因為你們只會欺負我們！」這句話的討論時間，但因為在多元文化工作坊中，學生異質性大，對於資源分配的暖身做的不夠，因此孩子們反倒不特別關注這個問題，反而是對這群孩子是否會因為抗議而被抓去關的議題上有多方闡述及擔憂。因此，當時的課程轉向反而轉到對「公權力挑戰」的議題。

這讓我跟姥姥、貴貴在稍後課程討論會上，有一些激盪與火花。

「這樣是不是代表我們沒有達成課程目標？」姥姥詢問。「我感覺不是，也許是因為之前的暖身不夠，但是後來孩子關心的焦點也是我們所沒有想到的。」「那你之後的討論轉向呢？」貴貴問。「我當時在想，孩子已經帶出另一個議題，就是有關對公權力挑戰的問題，所以當下決定順著這個議題向下發展。」我回答。

「我一直覺得教案不該這麼僵硬，應該隨著教學情境而有所變化。」我又這樣回答。

這樣的經驗必須回歸到我擔任初任教師時，常常必須擔任教學演示的工作。猶記有一回清大學程中心謝小岑教授帶領一般學程學生到我教室來觀看我演示，在稍後的課程討論會上，曾經對我在教案下注解的話相當感興趣。我在給予當天蒞臨的老師們準備的教案最下層以黑色註記²⁸寫著：「所有的活動流程，以當天教室內的流動（學生的反應）為依據，因此教案方向若有變動，將維持其彈性。」當教授詢問我這段話的用意時，我做了以上的表示。

教學者可以不孤單

承上所述，教學許多的外在環境並不容易控制，但教學者可以與其他伙伴保持經驗的交流與交談，從分享經驗中學習實務的知識。包含：跟自己同學年的老師、不同學年的教學者，以及從事行政工作的同仁進行專業上的對話。除了從他人處獲得對這些課程活動的評價、汲取他人的建議或實務經驗之外，也能形成彼此支持及輔助的同盟關係。另一方面，學年伙伴也可以成為協助澄清教學時的價值觀與困難的督導角色，這將有助於自己的成長。在姥姥跟貴貴與我的對話中，我可以窺見自己在課程實踐上，不是很拘泥於自己非得跟著教案內容走。當我發現孩子們關注的是「學生如何發聲」的問題時，我們可以適時的轉向與孩子分享發聲的整個過程，以及社會的評價。這都說明當教學者在教學活動中分享自己與孩子的相處經驗、或是自己的轉變時，可以讓教學者的個人經驗不再隱形。

建立關係始於心與心真誠的交流

與新台灣之子互動的經驗與課程實踐，著實衝擊我原本的價值視框，端著「教育者」、「專業工作者」的位置，我發現了自己內在的不一致。例如，

²⁸ 請參閱附錄三的教案。

當自己身為一個擔負「說一口標準國語」的使命時，我的內心頓時有了媽媽被鄙夷的口音，與自己在專業位置上的衝突。但是若能拋開一種身為教育專業工作者的視框，我不再以一位專業工作者自居，轉而向外籍配偶及新台灣之子學習，因為心與心的真誠接觸，我反倒從中看見了他們的故事以及自己的慚愧。這讓我重新看見、省思自己在面對教學時，自己問題意識的角色位置。這種真誠的心靈交流，讓我們建立起更密切的關係。



第五章 課程的反思與實踐

初始作為一位老師，我總抱持著自己是具有專業訓練背景的教育工作者的信念，所以，我更應該在學校內做點「所謂好老師²⁹」應該做的事，並且期許孩子能夠發揮學校教育的「正向」的功能。例如當大家期望有一個「功課優異的學生」時，老師就必須思考如何規劃教室空間、調整上課時間、學習某些技巧或技術，讓學生更專注的投入學習活動中，達到更好的學習效果。當時的我認為擔任一個老師，就是希望能夠藉著教育的方法，把健康的知識、「對」的知識、行爲、態度傳遞給學生，促使學生能夠行爲改變，採取健康的生活形態、認真唸書，當然，當時的我總認為這些基本假設是爲了學生好。

所以擔任教師時，總是努力朝著這些方向邁進，並且深信不疑。直至修習課程社會學之後，在課程裡所分享的班級經營技巧、說話的表情、表達陳述的方式，一再受到所內其他同學的圍剿質疑。記得當時我在下課時跟同學聊天，突然聊到我在學校開了一門創意說話社的課程，主旨是爲了培養孩子勇敢說話的能力。但涵卻突然蹦出一句話：「我以前最怕碰到像你這種學生了，講的一口標準的國語，讓我覺得我講台灣國語的就是很遜！」當時的我突然愣住了，但頓時心理感覺不是很愉快，因此當天回家之後，我仍對這件事情記憶猶新，當時的我還懷著忿忿不平的心態寫下我的反思札記：

今天在課程討論中，剛好聊到了教師不同的教學教法會影響『傳遞給學生何種知識的形式』。其中，涵同學提出有關於我教學『國語』朗讀的疑問：這是否是一種以正規、主流性價值為主的意識型態來教學何謂『國語』？在課程中，我感覺受到攻擊，因此不管被其他人認為我是在辯論還是在反抗，當時的我義正辭嚴的做了澄清。因為我選擇反駁他們的話，但是回到家後，這個問題卻一直縈繞在我心中許久。

²⁹ 當然，後設的我必須好好檢視在我的內心深處，對於何謂「好老師」的定義，究竟有何詮釋？

一方面我認爲我這麼辛苦建立起被學校老師推崇的「說話知識」，在他們的質疑下失去了正當性；另一方面我惱怒的感覺到，我受到了攻擊。這讓我事後回想時，總覺得當時的自己已經陷入了一種矛盾、感到挫折又想與之爭辯的情況。

於是，當我平心靜氣的更深入理解自己開設創意說話社的源由：必須爲學校培養國語文競賽的選手。我開始回溯並反省這一連串的教學過程。

當初會開立這樣的社團，是因為自己的比賽經驗讓學校認爲我具有這一方面的教學能力（這也是令人匪夷所思的地方，比賽得獎的選手不見得是一位在這一方面教的好的老師），因為學校給予我的、我自己給予我的『道德責任』，似乎都告訴我必須接起這樣的訓練課程。因此開始了朗讀課程的教學，並且也非常注意學生說話的『正音』表現。強調注音發音的準確性、聲調起伏的流暢性、情感融入的敏銳性，孩子們的朗讀表現透過我的社會性支持而得到增強。在我的比賽經驗中，這正是得到評審青睞的致勝關鍵。因為自己的比賽經驗與努力準備比賽的過程，因為訓練孩子參加比賽的經驗累積，讓我建構了一套『如何說話的知識』，而誰來控制知識的選擇與分配呢？自然而然是舉辦國語文競賽的大會，但是若更深一層的解釋，是否可以解讀為是這一個社會對國語文重視的那一份主流價值呢？

當我開始關照起事件的本質並不全然無涉於價值時，我意識到自己必須保持開放的態度。適逢接的新班中，我們班新台灣之子的數量居全校之冠，起初並不覺得有何不妥，但卻在學校同事的安慰下、課程所面臨的挑戰上，開始關注起課程這個議題。事實上，面對孩子對課程的疏離、抗拒或是質疑時，我內心對課程是抱持矛盾的態度，但整個過程中，我卻一直告訴自己要保持開放。

當我聽到孩子多元的表達意見時，我的內心其實相當驚喜。一方面，當

時正修習課程社會學的我，面對一切批判性強烈的書本內容，我震攝又疏離，但當我發現這些窒礙難唸的概念卻又栩栩如生地在我的教室中展現時，我看見了我可以加油努力的著力點，如何轉化課程來加以實踐。

這三年走下來，我的行動歷程從我自認為是專家卻總圍繞在一團迷霧中，不知道該怎麼做，到戰戰兢兢的尋找一種所謂的標準的、好的作法，到變成學習邊做、邊瞧、邊看，到了後期發展出新的團隊模式，有信心的做。這其間，發生了許許多多的事件，接觸了各式各樣的人。回顧這個歷程，有喜悅、有回憶、當然也有淚水，就像經歷了一連串的戰役一樣，有打贏的光榮慶賀，也有不分輸贏的握手言和，也有吃了敗仗落荒而逃的時候。這些經驗衝擊我原有的視框，檢視再建構，形塑我許多實踐知識與理念，我的實踐知識發展歷程如圖5-1。



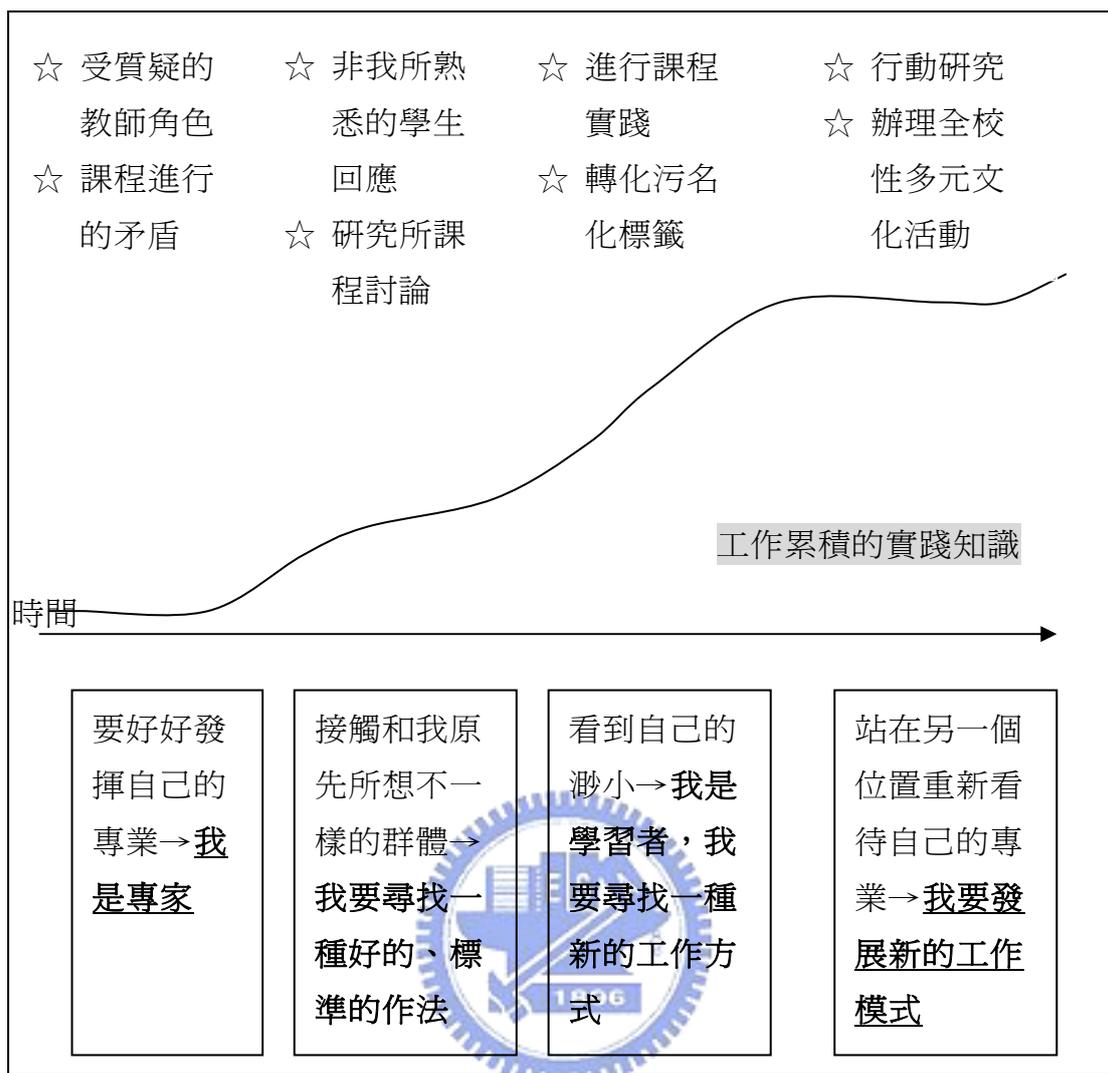


圖 5-1 我的實踐知識發展歷程圖

現階段的我，對於這種課程轉化的實踐有另一種角度的理解。在原本教育場域之外還有更多的知識，可以與學校教育的知識相輔相成，包含社區的力量、家長的多元文化背景知識。這讓我在專業位置上有了位移。我有機會重新看待並檢視自己深為教育工作者的立足點。我的教育信念不再以規訓、倡導為首要目地，也不再過度重視教學活動必須要有的許多教學技巧，而是應當跟孩子建立關係，瞭解他們的次文化，再一起和學生尋找皆下來的方向及學習策略，因此我的教育心理圖像如圖 5-2。

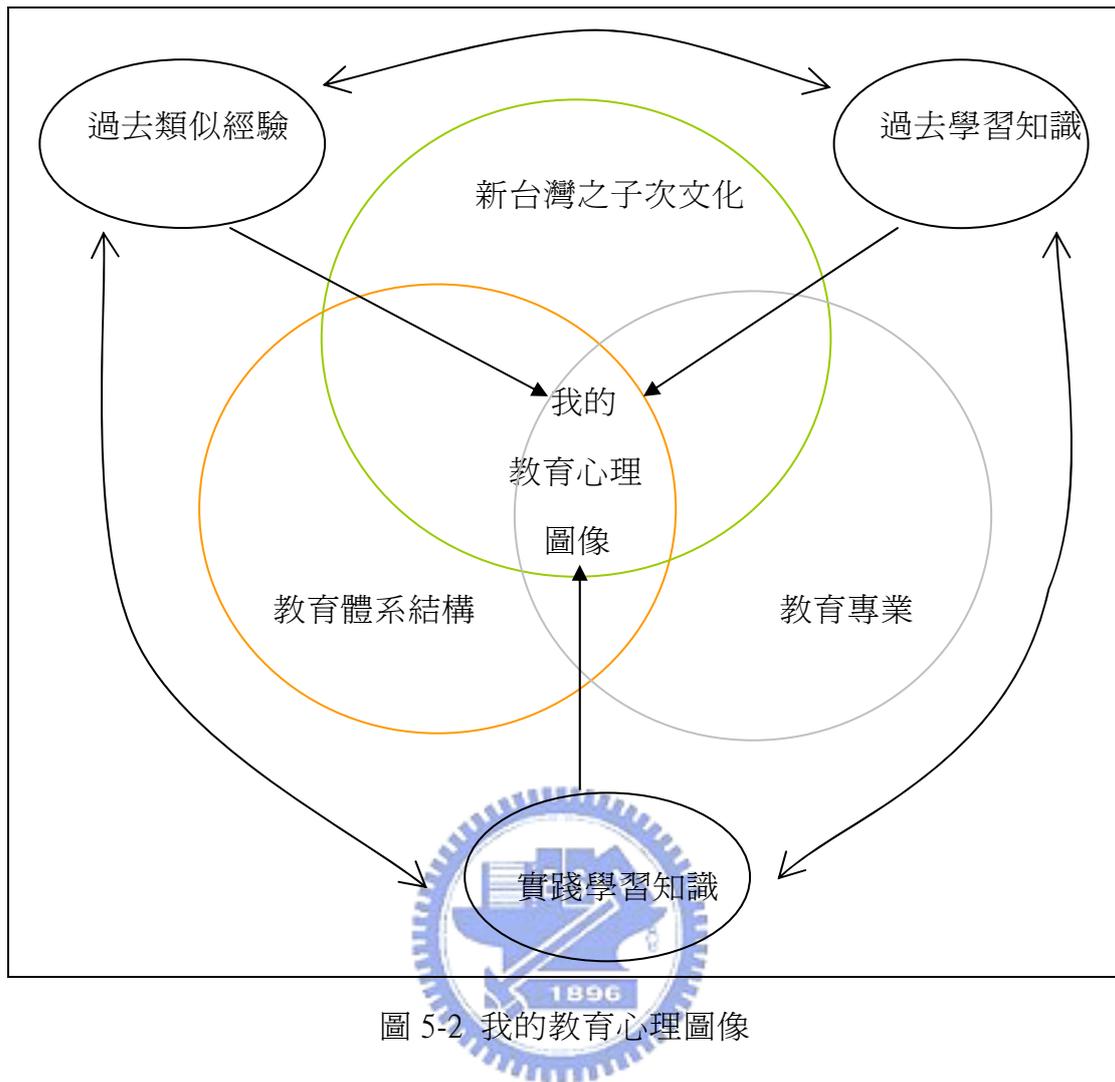


圖 5-2 我的教育心理圖像

若我要以孩子習慣的方式協助他們，那麼我教育介入的先決條件是知道他們習慣哪種方式，或習慣哪種語言。同時，教學歷程無時無刻發生在我跟孩子之間，教育現場也是千變萬化，不能全然仰賴事先預測及準備的標準化工具和教案。因為在教育現場中，孩子的問題並非全是在我們預料之內的。尤其這在實施多元文化週時可以窺見一二。透過不同文化的介紹與表演，我們意外地看見了孩子面對不同文化卻拒絕接受與合作的態度，例如我們班對於代表非洲圖像有所爭議而頻頻向我抗議，或是姥姥班的男生拒絕穿草裙等。這些本來皆在我們的意料之外，但也因為衝突確實發生了，我們才有機會在教育歷程中，彼此教育著對方。

因此，我們團隊的價值觀變了，教育的策略與模式也變了，握有的典範

與信念也跟著轉變。當我們不再執著於行為科學的建議、實證典範的數據、以及專家的位置時，反而能夠激發出更大的實踐能量。

這個心理圖像背後反映出幾個情境與現象，下面就「從新台灣之子看我的教育專業位移」、「失」與「思」：我們可以擺脫既定標籤化的桎梏嗎？、「檢視我的多元文化教育實踐知識」進行討論，最後並針對不同研究方法論的轉變、我在行動過程中的自我覺察進行反省。

之一 從新台灣之子看我的教育專業位移

在與新台灣之子、外籍媽媽、學生、學校同事、研究所同學等不同群體的互動經驗，讓我深深體會到專業工作者與上述這些群體是踩在不同「高度」的位置上。

教師的權威與權力

擔任教師的角色，「專業」給予一個合理化的權力，帶著有專門的訓練與能力，教師可以探究、觀察研究對象。有時，教師為了達到自己的期待，會套用許多理論及策略在研究對象身上，例如班級經營的賞罰規則、一視同仁的公平態度。再者，媒體建構新台灣之子的學業低落現象，在教育現場中，教師又如何解讀？若是班上的新台灣之子符合媒體所述，教師則會認為這是理所當然的發現；但是當新台灣之子的學業成就不錯時，老師的解讀又可分為幾方面：

第一種是新台灣之子的成就表現若是達到教育目標，教師普遍會認為是專業的介入影響，例如新台灣之子課業的提升，歸納為教師與安親班管教嚴格。

詢問小花老師班的新台灣之子學業表現，小花老師告訴我他們班的兩位都很讚，歸咎其原因，小花老師說明他跟安親班很密切聯繫，可能

是因為我們對他們的學業管的比較嚴格。

但若是碰到新台灣之子的學業遇見挫折及行不通的時候（孩子成績又下降），則會看見老師們歸因於是他們的家庭背景問題（母親無法教學）或是歸咎於新台灣之子本身的抗拒或能力問題；這種情形在教育上常見，不同學生的需求是被隱形的。我們並未意識到有可能是因為課程內容並未貼近他們的生活經驗。這說明在教育場域中，學生常被視為同質的群體。但事實上，學生的起點行為，都來自相異的文化資本，如何站在一個公平的起跑點？在我的行動實踐上，我發現「要改變」這件事是老師的需求，而非新台灣之子的需求。

教師與學生的關係中，教師常被訓練成謹守客觀、中立立場的角色，與學生是劃清界限的，不可以透露出自己缺乏、沒有能力的一面。必要時，必須隱藏自己的想法，以顯示出自己的專業地位，這對學生而言，教師佔有一個權威的位置。換句話說，當老師有權力要求學生為了達到學業目標而必須要做些改變時，相反地，教師自己本身的行為、對該議題的價值觀，卻不需要跟學生與家長分享。因此，就專業的角色來說，我一開始是以「道德勸說人」、「美滿家庭生活的守門人」自居，並對學生與家長進行作用，這種權力關係壓迫大於賦權。

專業位移

從整個課程實踐的發展中不難發現，我的位置轉變對整個教學歷程都有幫助。就我而言，開放讓孩子發表、述說他們的認同經驗等教學活動，有助於我設身處地的「變成」他們的一員，體驗他們的經驗。這樣的分享讓我有機會參與並營造共同的處境，有機會從中檢視自己的不一致、對國族想像的價值觀。

拿下專業的面具，也讓我跟外籍配偶間建立了信任、互利、同盟的伙伴關係。我開始與外籍配偶分享自己在婚姻關係、日常生活中的生命故事。

結婚後的我，與媽媽們有了更多共通的話題。盈盈媽曾在我婚後問我：「結婚後有沒有覺得生活不一樣？」我不假思索地回應著：「沒有阿！跟平常生活一樣阿！」盈盈媽回答著：「真的嗎？我結婚之後，一直覺得自己的生活非常的不一樣！」對於盈盈媽的回應，我想了許久！

當然，也在課程會議或晨會中與學校老師進行課程分享時，說明了自己面對這些以前不曾碰過的問題時的尷尬與震撼。這些都是我在實踐歷程中，必須詳加自白的部分。甚者，因為我的無知與高姿態帶來的親師衝突，更讓我窺見自己在權力關係中是占有何種位置。這些課程實踐歷程上的發現，更讓我寫下一篇論文來分享自己價值觀的改變歷程，這些都是專業位移後自己的轉變。

在教師的培育教育中，我們亦被教導要對孩子保持同理心、耐心、愛心。但是實地到工作場域之後，為什麼忽略學生需求的衝突還是會再出現？甚至延續著社會控制加諸於新台灣之子身上？我曾經仔細思考並推究其原因，是否是因為行動者本身在從事教育時，感覺到自己的經驗不夠，所以無法控制教學場域發生的事情，只能以舊有經驗加以處理，或是面對國族想像這種敏感性的政治問題，在紛擾不斷的台灣社會裡，應該避免碰觸？為了因應這種挫折與失敗感，教師的面具與高牆似乎成了最後的防衛機制。

我也曾經質疑自己，當我與新台灣之子站在平等的位置上時，會不會失去我客觀評斷事實、抱持與新台灣相反觀點的自由度？或者是忽略了自己的社會教育責任？此外，我亦反思到自己一定要進入到他們的社群中，才可以體會及瞭解他們嗎？回到專業位移的意義，應該說是我能意識到專家與權力間的關係，當我不再扮演道德規範、說教、傳道的角色位置時，我也就不再強勢地將價值觀加諸於新台灣之子身上，而是開啓之間的溝通空間並保有彈性。

現在的我再看待我與孩子之間的關係，我覺得就像是一個翹翹版，就如

同帶著「專業面具」的教育工作者與期待「被瞭解」的新台灣之子坐在翹翹版的兩端，當老師有 power 時，新台灣之子就沒有了 power，若是要 empower 外籍配偶與新台灣之子的話，我似乎應該先 depower。

但這樣的 depower 說法似乎又太過極端，也更引發我的疑竇。所謂翹翹版的權力關係，在 empower 與 depower 之間，似乎產生了「零和」(zero-sum) 現象。所謂的零和，指的就是你輸我贏，雙方權力此消彼長，總和為零，這樣的一個零和轉化為雙方在利益滿足上的命題。但是否我與孩子或是家長間的關係就是如此絕對？難道不可以雙方一起 empower 嗎？

對於不同的課程回應，我總是適時的介入，此種介入即是一種權力關係的展現，但介入的時機、動機與想法卻會因壓迫或同理的心態而有所不同。例如一開始的我，以一個標準媽媽的角度來觀看外籍配偶，當時的介入是一種壓迫，但在自己的價值視框產生位移之後，透過邀請外籍配偶參與課程設計的過程中，發現此種介入是一種雙方同時 empower 的過程。換句話說，在身體力行多元文化的過程中，我們不應當僅是停留在表面的同理或尊重，而是必須彼此深入對方的需求去看見對方的主體。

之二 多元文化的再思考：不只是「多元」，還有「差異」

在經過教室觀察、研究所課程洗禮、教育場域中與學生的互動之後，我開始變得比較關切身份認同、種族、性別、語言與公平正義等問題。當我認知到我們生存在一個充滿競爭、矛盾且明顯歧異多元真理的時代時，我發現在多元的背後，其實仍有差異的存在。換句話說，當學生從各種位置發聲，在各種經驗的場域中出入時，一種流動的身份認同並不受環境的限制而消失不見。而身為老師的我，則必須反省並質問自己如何發展、沿用或選擇轉化特定的教學論述。

以大哥對菲律賓的認同為例，因為大哥所持有的認同跟我們不一樣，若因此將大哥視為「他者」而加以醜化，或是將大哥的行為視為行為偏差或完

全不存在，甚至加以忽略。這是否代表我們大家所接觸到主流的意義系統有均質化的危險？此外，在研討會或晨會中，可以窺見站在不同觀點的教師，有其相異的預設立場。例如阿原主任認為台灣是由一個和諧一致的社會關係所組成，因此不同的族群觀點只是附加的，並不能取代台灣認同這個主流觀點。換句話說，台灣社會是大家共識的場域，在這個和諧空間中，小小差異不應該因為衝突而讓台灣認同受到任何影響。

所謂的「差異」，是一種重新認定知識是在充滿不同權力關係下的歷史所構成的；也就是說，知識、主體性、權力和社會實踐都是在不平衡、不相稱的文化場域中所製造出來的。因此，若我們在教學上預設了文化一元化的背景，那麼所謂的「差異」，將無法在文化上多元的團體中協調形成。這也是為什麼我仍抱持開放心態讓同學多加表達、相互討論。

當我們針對差異的意義進行持續對話，將有助於彼此間的相互瞭解。但我們該如何區分「差異」跟「多元」呢？Homi Bhabha(1990)曾說明差異的存在並不會反應共識，兩者間往往不可共存。而「多元」則是一種主流、自由派的說法，強調多元、民主和社會的重要性。但是「多元」的說法亦同時影射一種「透明的規範」，這種透明的規範是由主流社會的人所建構與落實，以創造共識。換句話說，在一個規範式的座標上，可以發現文化多元的位置，同時包含著文化差異。而在這個座標上，不同立場也將浮現。新的權威結構出現的可能性、新的政治願景都將開展。這種觀點下的身份認同，也會不斷的暫訂、接合意義。

既然我們瞭解差異是被製造出來，那麼我們更應該藉由反省現在既存的經濟、政治關係下的意義化實踐，才能瞭解差異的意義。在教室中，我認為自己必須先處理的關鍵問題是，如何發展一種多元文化教育，不僅可以關照班上新台灣之子在種族、階級等差異上的文化、歷史特殊性，同時也可以在平等和正義的普世原則下，關注他們多元的共同性。換句話說，我們該如何發展出一種對差異的瞭解，但又可以避開對他者本質性的執著呢？舉例來說

當師生在教室裡找到一種言說的方式，透過一種邊界身份的創造，我們或許可以找到不同方式的調整與言說模式。

以多元文化週為例，當我們班化身為非洲，聽到來自其他洲對非洲的刻板印象或是非難，孩子們會透過不同的方式（討論、反擊、訴說被歧視的心情）來調整自己看待非洲的視框。值得強調的是，我們並非以一個事先既定的父權規範來定義差異，而是塑造特定特色的「不同」。所謂的差異並非是一種區別，這種區別是隱含一種事先評量的名詞，以區分跟他人差別。相反地，差異存在於對既存定義的否定，這樣才可以重新定義自己。這也是我們在課程實踐中，透過實作所體會到的「同理」。在課程中，我們其實發現在「多元」與「差異」之間，不僅是學生，包含老師常常都不能免俗的會產生一種對他者本質性的偏見，在課程實踐中，我們學會用柔軟的心來接納不同觀點的人，學會分享自己的經驗與感受，學會聆聽、尊重並回饋他人的意見，我想，是這是行動研究中，大家最有收穫的一件事。

之三 「失」與「思」：我們可以擺脫既定標籤化的桎梏嗎？

在學校行政的運作中，一直是一種區分的程序來分別你我。以新竹市學籍系統為例，全新竹市學生的資料背景都被電子方式永紀錄下來³⁰，這些數據資料或被做為電子資料庫，或被寫成圖表，或以文字敘述呈現，均在各個階段被移轉，跟著每個人一輩子。且若是觀察新竹市學籍資料庫，可以發現這些資料也是一個個的分類系統，讓個體得以與其他人進行分類與比較。這些資料不在個人可以參閱管理的範圍之內，而是為了達到統治者管理的目的。學籍系統內的分類系統相當詳細，舉凡父母親的通訊、年齡及職業別等都詳加記載，亦包含了學生特殊的資料背景，例如是否為新台灣之子。

大部分老師必須要加以填寫的是基本資料，共可分為四項需逐一記錄：

（一） 經濟取向，以低收入戶、無力給付午餐費、無力給付學費三項

³⁰ 新竹市學籍系統網<http://163.19.149.22/SIS/>

為主。

(二) 家庭狀況的調查，包含學生或家長國籍別（海外僑生、港澳生、大陸來台依親者、邊疆生、外籍生以及外籍配偶子女）；身份別（原住民、功勳子女、資優生、派外人員子女、教職員子女、公教遺族等）。

(三) 家庭教養狀況，包含隔代教養、單親、中輟等三項。

(四) 學生或家長的身體狀況，包含一般學生、本人殘障、家長殘障、顏面傷殘、體育績優、身心檢障-檢定等。

由此可知，在基本資料方面，需要老師加以記錄共有 26 項之多。另外，每位學生的聯絡資料，包含了父親、母親、監護人及緊急聯絡人的年齡、手機、家用電話、職業與職稱等，資料不僅詳盡且鉅細靡遺。台灣教育部或是縣市教育局對於教育相關統計都相當倚賴這種電子化的分類方式。以學生學籍成績為例，新竹市教師只要每學期末結算學生成績並上傳至學籍系統，電腦便會自動處理好相關的評語資訊與成就表現。這也是目前在媒體上對外籍配偶子女成就表現的建構，亦是依照國小教師填寫的相關表格與問卷加以統計而成，這種統計數據與推演資料亦逐漸成為對政策制訂的合法性宣稱。

當社會上每一個人普遍運用「外籍配偶子女學業成就低落」的論述在區別教育現場的新台灣之子與決定互動模式（將其視為學期成就低落的學生），社會上集體呈現「新台灣之子學業成就不力」的污名化現象，這個鉅觀現象背後沒有一個特定的壞人來決定新台灣之子的命運，而是所有參與這場論述使用的社會成員所共同參與完成的現象。

若是如此，我們可以擺脫既有的標籤現象嗎？

雖然每一個個體都有其獨特的生命史，但個體從來不是孤立的生物。我們的思考跟行動會構成一種社會基礎，而「差異」變成了我們凝視的焦點。當我們把凝視放置在新台灣之子的學習不力在於母親的「劣等」國籍及不諳中文時，結果，整個女性（母親）角色的限制卻沒有受到挑戰。

自我與他人的界線難以避免，一旦我們寫出「我們」跟「他們」的字眼，就已經建立起界線了。但若是我們看見彼此間的關聯，而非差異，並將焦點擺放在「自我中有他者，他者中有自我」，是否我們會在經驗的交會中找出關聯性？然後發現彼此對抗的歧視經驗其實是類似的。例如我在分享外籍配偶分娩的處境時，很能夠得到現場身為母親角色的教師之認同。

在晨會中，我舉例說明一位外籍配偶剛嫁來台灣時，很快就懷有身孕，但是那時因為身份證取得的進度問題，所以產檢時都以自費方式，當時媽媽憂心很多事，一方面擔心自己的小孩健康問題，一方面又時時提醒自己切勿因為感冒等小病又要花大錢。這些顧慮都讓語言不通的媽媽們心裡承受很大的壓力。會後，一群老師陸陸續續地在與我聊天的過程中，表示當他們聽到這一段時，很能夠認同一位身為母親的擔憂，也對同樣身為女性的外籍配偶，有了一層同為女性的關注。

再者，透過經驗的交會，彼此間也能有相互感同身受的瞭解。一次跟惠惠老師無預警的在課堂上用英文交談，迫使孩子在一個不熟悉的環境，當我們請孩子分享感受時，孩子們大多可以瞭解那種害怕、陌生的感覺。因此，當我們將這種感覺延伸到當你遇見一位剛到台灣，卻不會中文的外國朋友時，你會如何做？孩子們興奮的說著自己的待客之道。

「我的朋友來時，我可以先主動跟他作朋友！」龔妹妹說道。「雖然我不會說他們的話，可是我可以比手劃腳讓他瞭解我的意思！」小和尚認真的回應。

「如果可以，我會先對他笑，因為我只要看到別人對我笑，我就會很開心！」小辣椒笑著說著。

孩子們此起彼落的回答著，也透過孩子們的種種巧思與方式，我們在下一節課中，讓孩子透過實地演練、角色扮演的的方式，來體會一下各種待客之道。在分享的同時間，孩子們也理解了尊重與包容的重要性。因此，回應到

標題所言，當我們在思考區別與標籤間的關係時，我們應當更謹慎小心的處理！

之四 檢視我的多元文化教育實踐知識

我將從過去生活經驗、過去學習經驗來討論我形成的教育心理圖像。

發現過去相關生活經驗如何形塑我的信念

在回觀我的行動歷程中，我解凍了過去塵封的生活經驗。這也是我在研究的歷程中，一再地被詢問幾個核心問題，包含「爲什麼我這麼關注這個議題？」、「爲什麼我可以在別人眼中認爲不易的課題中，展現那麼大的行動力，而非放棄？」這讓我必須向前回溯自己的教學經驗。

在第一年的教師生涯中，我歷經了一場真實的社會學³¹。因爲是代課教師的身份，又是一位菜鳥老師，因此對於教育總是抱持許多理想與憧憬。當時在班級上推行班刊與專題製作，也鼓勵同學將做好的作品張貼在窗外，一方面想要鼓勵同學有一個展現作品的機會，一方面希望能與其他班級同學做一交流。但因爲不符合該學校的「調性」，也因爲這種教學方式在教師群間太過「招搖」，所以受到總務處點名，希望我們不要讓「室容」有礙觀瞻。當下覺得教室外的那一方田地，原來不屬於我們的管轄範圍啊！爾後，又因爲一張電腦桌事件，被該校的一位資深教師在耳邊輕蔑的說：「你配當一個老師嗎？」「真不知道爲什麼會選你進來？」（請詳見附錄五）

這些事件，對我往後的教師生涯產生很大的影響。一方面，這些事件造就我面對無理或不公義的事件，總是急於挺身說明或辯護的個性；一方面，我似乎陷入了想要證明「我是好老師」的漩渦之中。

因此當我在課程實踐的過程中，發現「偏見」、「刻板印象」在校園中確實發生時，我無法忍受或當做不存在。尤其在課程社會學的薰陶之下，我

³¹ 所謂真實的社會學，係指初踏入學校環境中，面臨職場上的各種無形規範與禁忌，有了更深一層的體會。當時被指責「你配當一位老師嗎？」的焦慮一直如影隨形。

認為自己應該可以盡己之力，在教學場域中做些什麼。當我意識到自己可以跳出來為這群孩子辯護時，這種內心不斷湧現的力量支持著我，也許，這也是當我孤立無援時，從沒選擇放棄的原因！**我認為自己必須要這麼做！**

即使自己在探索時期，發現了自己內心面對孩子的認同不在我預設之內的恐懼，或是面對新台灣之子在課業學習上感到的害怕與困惑，甚至是看見教育體系對新台灣之子出現的刻板印象及「區分化」的行政處置，這些種種被我視為缺少正當性的宣稱，讓我重新看待自己的認知與經驗的斷裂處。這段研究歷程，讓我發現了教學者不僅在教學過程中，應該保持對自己情緒、價值觀的敏感度；此外，也必須不斷探索自己過去類似生活經驗，以便時時檢視教學過程，發現行動的起點，也重新發現自己。

看到教學者自己的主體性

以往我所接受到的教育，強調精確的典範，避免教學者的主觀性，站上講台時應當保有專業的權威，以客觀性主導教學過程。在教學論述中，總有一套教學公式，可以設計並運用在大家通用的教法或教學活動上。從評估被教育對象的需求、計畫教學活動與教材、執行教案、評價教學成效，都很強調教學者個人化或成果外推，較不去認識每一個單獨的學生個體。重要的是，文化與次文化的影響也不被考慮，教學者的主體性變成存在但卻透明！但在行動研究中，我逐漸瞭解到，在教學過程中，教學者應當保持對自我主體的敏感性，而自己的經驗就是教學過程中最好的工具之一。

教學者應該檢視自己的價值觀

教學者在個人過去的生活經驗與學習經驗中形塑出自己的價值觀與信念，因此教學過程中的阻礙與不安的情緒，都跟過去的經驗有關。當然，教學者對何謂好的教學結果、新台灣之子的自我認同及刻板印象，都必須加以檢視並反省。尤其，教學者在澄清新台灣之子的認同之前，必須先澄清自己

的信念，以免再將教學者自己本身的價值觀複製給新台灣之子。

創造一個沒有責難的教育空間

在教育歷程中，學生的工作就是將書讀好。當學生表現不佳時，很容易將學業成就不力歸因於是個人沒有做好自己該做的事。當孩子沒有對自己的學業負責，那麼，在學校就很容易被視為是自己的疏忽而受到懲罰，造成「責難」現象。這說明，若是教學者沒有站在學生的角度或情境加以瞭解，很容易在教育過程中帶入規訓的角度，教學過程應當更需要看見教學者自己的價值觀及新台灣之子的需求，因此，建立沒有責難的空間，應當相當重要！

保持教學過程的彈性

多元文化的教育雖然也提供知識及指導的作法，但是因為面臨的是不同的學習者，及處於不同階段下的學習者，他們並非處於全然無知的狀態，也並非是第一次接觸到相關的議題。因此若還是給予標準化的教學模組，可能會讓課程受到限制。教學情境中應當保持教學過程任何元素的彈性，從孩子的起點行為開始談起，教學方式需要因人、因時、因地來隨時做不同程度的調整。

建立行動式的教學模式

在學校行政中，強調行動中的改變歷程，所以受到快速、立竿見影的行政文化影響，往往要求需要看到立即、有效的教育結果。這種行政領導教學的急就章式，很容易讓教育的長期效果在速成的文化中漸漸消失不見，具有宏觀國際視野、多元文化素養的教育工作者應當對實證典範的數據加以查證，以避免迷失在充斥數字謊言的洪流之中，以建立在地化、行動化的多元教育模式。

教學是同盟的關係

在學校教學的情境中，通常是一個老師面對一群學生。教師是教學場域中單打獨鬥的人，對於培養獨立解決問題的習慣常習以為常，因此，問題解決模式常囿於教師本身的經驗。換句話說，教師的教學經驗，僅能從保持與其他教師的交流與分享，並且隨時檢視自己的教學信念中，來彌補單打獨鬥的不足。但是若透過集體行動的實踐，不僅可以凝聚團體行動力，更可以在教學的歷程中，發現不僅是教師群、或是家長與學生，都會相互提供我們訊息、知識，並彼此交互影響著。從行動歷程可以看見，我如何從孤單的教育工作者，如何拓展至一個願意一起合作的學年伙伴、外籍配偶等團隊，在這種建立同盟關係的同時，有助於我看見自己的不足，及彼此補充能量再進入工作場域。

看重新台灣之子的能力與主體性

報章雜誌的負向建構常讓新台灣之子的能力劃上一個問號，間接地，也讓新台灣之子的主體容易成為低劣的他者。但實際上，我所遇見的外籍配偶雖然各自有不同的婚姻故事，但卻更關心孩子的教育問題。有時候，我都會有一種錯覺，他們好像是台灣40-60年代裡，那些認命、期許孩童對社會有所貢獻的父母親。雖然課業上的教導，母親較力不從心，但給予孩子正確做人的道理卻從沒有少過。給予新台灣之子空間，在對等的教學關係下，才能人性化的看見新台灣之子的特質與要求。

新台灣之子的課業成就並不差，但若是碰上有斷裂經驗的課程，很容易感到沒有興趣或挫折。例如歐宜家中只說國語與越語，選修的客語一句也聽不懂，任課教師因此歸咎於家庭教育的因素。這樣太過簡單性的推論無法有效詮釋新台灣之子在學業成就上的困境。在我實際的教學經驗中，我認為低年級裡培養孩子的自信心是相當重要的。珍珠原本的課業中上，但越到後期，孩子功課越來越好。我詢問珍珠如何複習？珍珠回答我說：「媽媽看不懂中

文，所以我念給他聽，媽媽聽完之後，會教我做。媽媽在印尼時數學很強喔！」在珍珠的分享中，我看見了另一種親子關係的建立方式。雖然珍珠媽媽看不懂中文，但透過孩子的報讀，媽媽也可以一起加入孩子課業的輔導。

多元教育的理念

實務經驗告訴我，站在多元文化的立場，尊重孩子目前的認同比禁止他來的實際，且也有助於孩子逐漸形成多元認同的意識。威嚇或恫嚇的策略在教育手段上必須慎思，因為認同可以是多元的，不應該被用在我們所認為的非正確宣稱的處罰工具上。當我們談到台灣的印象時，可以從學生生長的共同經驗、生命意義著手，讓孩子可以體驗到沒有敵視、標籤化的現象，進而產生多元化的認同。例如在蘭嶼小鬥士的課堂上，大哥會因為其他孩子給予的回饋而修正他對台灣的責任，這種逐漸修正的認同也讓大哥開始關注他現在住的家鄉。



在大哥升上三年級時，某節下課，大哥跑進我們教室想跟我聊天，聊天到一半時，大哥突然脫口而出的說：「其實我現在還蠻喜歡這裡的，這裡有很多我的朋友。」我詢問他說：「那麼菲律賓呢？」大哥開心的回答我說：「我也很喜歡阿！我兩邊都喜歡！」我回應著：「不錯喔！台灣有進步喔！有擠進你的排名裡囉！」大哥害羞的輕輕捶我一下。

(2007.03.)

大哥升上三年級後，他的級任導師～芬芬師有跟我聊到這個現象，芬芬師私下找我詢問大哥在低年級時的狀況，也跟我分享他目前的作法是跟隨我的腳步，並不去禁止他認同菲律賓，反而鼓勵他多說、多研究。後來大哥反而開始跟大家說他兩邊都喜歡。

這種多元認同的意識亦展現在珍珠、玲玲身上。珍珠這陣子常黏著媽媽要求學印尼語，然後希望能到學校來教同學說印尼話。這說明當我們給予新

台灣之子一個開放空間展現他們的多元文化優勢，孩子從中不僅從中找到了優勢，也增加了自信。

再者，多元認同的開放性也會有水平式的遷移。此話怎說呢？當這一班孩子升上三年級之後，偶而下課時間都會跑進我的教室跟我聊天。我常常一邊改作業，一邊跟孩子話家常。那一天我詢問倩綺³²有沒有在學泰雅族語。因為據我所知，倩綺的外婆算是族內的耆老，倩綺搖了搖頭。跟倩綺一起來的詠瑄突然問道：「老師，我們不是有鄉土語言課嗎？倩綺是泰雅族，為什麼學校沒有開設泰雅語？」當時的我楞了一下，但隨即讚賞詠瑄的細微觀察與發問。我想起二年級時，曾經跟孩子說過文化資產的重要性，其中語言是相當重要的一環。而詠瑄可以關照到倩綺的身份，卻沒有符合他的課程選擇，這對一位孩子來講，是有開啓部分的問題意識的。

之五 研究方法論的省思

在國小的教育中，強調行為改變技術，所以大多數的行動研究，總是以健康的行為改變作為最終預測變相，方法則是利用學業成就、行為觀察等相關資料來提升研究結果的代表性。通常工作執行之後，也以具體的量化數據作為評價這次行動研究最後的方法。因此，進入工作場域之前，我踩在「窺視」的角度，從觀察的角度看待「研究」這件事。我也抱持著觀察、訪問就是主要研究方法的信念提出我的論文計畫，但是當致嘉老師詢問我為什麼要研究這項議題時，我就是回答不出我的原因。

進到工作場域中，我被新台灣之子改變價值觀，也變成一個學習者，這樣子的經驗使我更不想再用任何一種方法研究新台灣之子，主要原因是當我進入研究者的位置時，我容易陷入將孩子他者化的危機，此外，我連研究者自己的位置都還看不清，自己的立場也說不清，我如何對他們進行開腸剖肚般的分析來讓我獲得學位或其他利益？我能不能先研究自己到底在這個過程

³² 倩綺是泰雅族原住民。

中發生了什麼事？改變了些什麼？我「站」在哪裡？

行動研究強調「實踐」與「反思」，在論文研究的過程中，我是教育者，也是研究者。結果我成了最大的收穫者。一方面培養自己對現象的敏感度與觀察力、反思能力；一方面訓練自己問題解決能力，及如何借力使力發展行動策略，這讓我有「互為主體性」的視框，我和孩子是一起在行動歷程中經歷著、撞擊著，我們都在持續的改變與對話中！我不再被「做研究」所操控，而是由我決定如何「做研究」了。

對於研究方法，我有了更深一層的體會與認識。如果說，量化研究的思考是一種啟發，那麼質性研究的進行就是一種觀察，行動研究的過程就像是一種省思，敘說研究則是一種瞭解，而我，在這些方法論中遊移、轉換、學習。

之六 行動過程的自我覺察

回觀行動經驗，意外的附加價值是看見自己內在不受傳統禮教的反抗因子，開始在這小小的學校裡「鑽洞」。

這是有一次阿花老師跟我分享「鑽洞」的故事。我曾經跟阿花老師說明我的孤單，我在學校中孤立無援。他曾跟我比喻一個團體的支持也許並非在身旁，但那是一種心靈支持的力量。假使每一所學校都有老師在鑽洞，當這些洞連結在一起時，組織起來的力量就很龐大。

這個小小故事影響我很深，除了期許自己也是一個鑽洞的一員之外，我更野心勃勃的想要拉更多同仁一起鑽洞。我不想要孤軍奮戰的感覺！因此我自己暗自下定決心，我要求自己必須花更多時間跟學年老師溝通、相處，並且藉著一些舉辦的例行性活動來增添彼此的默契。當然，我更意外後來的多元文化工作坊與多元文化週的課程設計與實踐活動，能夠得到學年伙伴全力的支持，這也讓我深深信服團隊的力量遠超於個人單打獨鬥。

當然，行動的過程相當令人興奮、開心，但 我不得不說這段過程的反

省記錄是相當痛苦的。尤其是在不斷翻閱文本之際，總會不停的意識到：「唉呀！當時我如果可以這樣講不是會更好嗎？」、或者是「我除了這樣做，還有別的辦法嗎？」從文本中發現自己以前所犯的一些「錯誤」，更讓自己後悔自爲什麼沒有早一點發現，也許就不會導致一些不好的後果。當然，對於被挑戰的徬徨、矛盾與恐懼，現在反而成爲激勵我向前走的動力。在行動的過程中，我亦經歷了自我剖析的歷程，看見了自己的思考與個性，學會了對凡事都心存謙卑，也看見了外籍配偶與新台灣之子的生命意義與情境。這無非是爲自己做了一次心靈洗滌的課程。

當然，寫出這樣的一篇論文，誰會對這樣的故事感興趣？我記錄下的衝突與對話，當事人會怎麼想？面對這些內在的質疑聲浪，我選擇勇敢面對學術的挑戰，選擇從我的教學場域中敘說起，批判自己的主體性，到轉換爲尊重對方的主體性，產生新的行動力，從這樣的過程中建構實踐知識。

夏林清（2004）有一篇文章「一盞夠用的燈」讓我感觸良多。我深深感受到台灣師院體制教育在我身上種下的根，敘說表達、對話發展的教導關係較強調上下的輩分與倫理，許多更多元的思考常常在「標準流程」的教育體制中被扼殺了。我們被要求訓練許多擁有標準答案的學生，我們也常常讓孩子在學習與生活經驗中，感受到一元化、權威化、形塑出被我們規訓、展現出服從、馴服的個體。當這次的行動中讓我玩出興趣，玩出心得時，我更期許自己能夠在觀看與敘說的過程中，繼續發現被壓抑的自發性與創意，尋找更多元的風貌。

第六章 從摘除黑框眼鏡開始

每當看見這一張照片，看見珍珠、小煌、以潔開心的玩著、笑著，我的心裡就覺得平和。

回想起這三年來的行動，當我感覺學校裡越來越多老師願意加入這個行列時，我的心裡總有一股莫名的激動。但就如同我所講的，這樣的現狀就夠了嗎？還可不可以有哪些轉變？在整個活動結束時，雖然身心疲累，但卻是累的快樂。因為帶動起學校老師關注這個議題，讓我發現學校內的孩子因為不被禁聲，所以願意多方探索，願意以自己的身份為榮。但另一方面，當我們在討論不同的文化面向時，卻難免會受其比較、競爭的意識型態所干擾。這句話該怎麼說呢？在整個課程活動的歷程中，發現了幾個小小故事，這幾個小小故事卻也凸顯了「學校就是一個社會的縮影」圖像。老師群們難免會陷入彼此比較、競爭來凸顯認知事物的不同或差異。

在多元文化週時，位於亞洲班的老師--如秀師，在一次聊天的過程中跟我談到了他們班在討論所謂的「非洲印象」時，孩子們與他之間的談話。如秀師為了展現出亞洲的優勢，於是當他拿亞洲跟非洲做比較時，跟孩子說明非洲比較落後的說法，同時，也建構出一個沒水、沒電、生活物資缺乏的非洲景象。這突然讓我聯想起前些日子亞洲班學生到我們班以輕蔑的語氣挑釁的話語，我思索著該如何跟如秀師討論這個議題。我跟如秀師表示，當初我會選擇非洲的用意，是希望能夠帶領孩子從不同角度來觀看不同洲際間的特色。當然，我盡量避免以比較富裕、貧窮、科技先進與否的概念來讓孩子學習或認識。當時，如秀師很直接地發出疑問，他不太明白我為什麼不讓這種「事實」讓孩子理解？非洲本來就比較落後阿？這樣語句背後的意識型態相當堅固，我們在教學中，常常會受到目前觀看的「事實」，而將圖像傳遞給學生。這讓我聯想起在教學過程中，老師的問題意識會左右教學內容的行進方向。

我後來選擇我在班上針對埃及與南非的介紹為如秀師提出說明。非洲的國家非常多，若僅是以一種單一化的刻板印象將非洲介紹給學生，這樣會陷入太過偏頗的危險。換句話說，我們不避免帶入自我價值意識進入課程之中，但是我們必須小心處理這個價值觀會如何影響學生，不管是在教師身上，還是學生心裡。

當然，所有的學習都帶有潛在課程的部分，一如我無法控制學生對貧窮、弱勢的觀感，但是教學的意義，不就在於讓孩子透過批判的思考來更加理解我們的世界，進而產生同理、尊重的心情嗎？對於教師本身的思維，我反而更認為我們應當努力摘除我們眼前的黑框眼鏡，打破我們既有的藩籬。在教育場中，身為教師角色的我們，太容易因為孩子的學業成就不理想，就給予標籤化的合理解釋。身為教師角色的我們，太容易憑著以往的教學經驗、既定思維來處理發生在我們周遭，被我們視為是理所當然的事。所以有時候，雖然眼睛張的很大，但我們仍舊看不出問題出在哪裡？或是我們根本不覺得有問題。

在整個教學過程中，我常學習如何懸置自己的成見。不在孩子面前高談闊論，而是選擇讓孩子們自己說。唯有在孩子遇到困難之際，我會以詢問的方式鼓勵孩子將抽象的意思表達出來，這樣的教學模式，讓我可以更清楚地看見自己在教室中的位置與價值觀，也讓孩子有更多的時間透過敘說來澄清。在文末，我也想說說這一群孩子在這群教學歷程中有何改變，雖然短暫的三年時光，不見得可以扭轉整個社會的形勢或標籤化的區隔措施，但是我們確實有在教育場域中耕耘與努力。

說到與眾不同的大哥，當大哥升上三年級後，仍舊很有想法，偶爾還會在課堂上反駁老師的話，這讓大哥的班導—芬如師相當頭痛，芬如師曾經私底下來找我談談對待大哥的因應之道。這讓我想起不是每個老師都可以忍受大哥在課堂上的每一次發言。我曾私底下跟大哥聊過，也曾建議大哥在課堂上欲表達自己的想法時，可以選擇委婉的方式呈現，這樣或許老師比較能夠

接受。此外，因為大哥爸爸對大哥的學校課業相當重視，因此大哥的學業成就表現大多持中上以上程度。再者，大哥在言語談論之間，仍然相當鍾愛菲律賓，也開始積極跟媽媽學英文，一方面媽媽的英文不錯，另一方面大哥若是回菲律賓，學英文可以讓他回去跟小表哥溝通時無障礙。因此，現在大哥正爲了暑假要回菲律賓而努力學習英文中。

玲玲升上三年級後，爸的病情趨向穩定，但仍無法外出工作，所以生活重擔均落在媽媽身上。在暑假時，玲玲媽媽將玲玲跟弟弟帶回大陸娘家照顧，然後便專心承辦旅行社的業務，其業務內容大抵是帶領一些退休老人或小孩往返大陸與台灣間，聽玲玲媽說薪資不錯。詢問玲玲媽爲什麼不將孩子留給爸爸照顧時，爸玲玲媽表示最近先生的脾氣不好，常會遷怒於小孩，有時候他不在家還會打弟弟，所以他寧可讓孩子回到娘家讓娘家人照顧。玲玲對於這樣的安排相當習慣，也跟我說他每次暑假都會帶著弟弟回大陸去。因爲他希望媽媽可以專心工作，這樣才可以養活他們。而玲玲表示這一趟去上海，他會好好學習上海話，希望下學期來時可以教我。

豪豪升上三年級後，變得比較開朗活潑。以往在班上都不太愛講話，但現在下課時，看見我都會主動問好，偶爾還會跟我分享家裡發生的有趣的事。尤其最近快要放暑假時，豪豪開心的跟我說，爸爸媽媽要放假帶他出去玩，他相當期待。

盈盈在低年級時，繪畫就一直有不錯的表現，用色不僅大膽也很出色。升上三年級時，很多海報製作都可以看見盈盈的參與，由於媽媽的個性很開朗、活潑，因此盈盈一直以來，都表現得相當大方。在邀請盈盈參加多元文化工作坊時，盈盈雖然很想參加，但卻因爲參加其他社團練習而無法到場，因此是以零星的方式參與整個活動進行。

歐宜在低年級的學業表現並不太理想，對課文的理解力較慢，這或許跟歐宜的生活經驗不太符合有關係。當時的課業補救教學雖有效果，但仍屬有限。但歐宜升上三年級之後，對自己開始變得很有自信，尤其在我跟歐宜商

借媽媽的越南服裝、並邀請他來教小朋友說幾句越南話之後，歐宜展現出對自己的自信。

升上三年級的歐宜在每一次測驗或月考後，都會主動下樓梯，跑到我們班上跟我報告他的學習成果。由於歐宜成績一直在進步中，所以媽媽也不再打罵的方式教導他，很多事情媽媽也選擇坦白跟歐宜說明家中現在的處境。有一次，我放在桌上的心形貼紙被眼尖的歐宜發現了，歐宜還詢問我可否給他一張心形貼紙，他想要拿回去送給媽媽。在我允諾下，歐宜高興的捧著那一張貼紙，蹦蹦跳跳地離去。看見歐宜的背影，我相當替歐宜開心，至少與母親之間的關係有一些些的解凍。此外，在我有一次開玩笑的詢問歐宜現在是否還很愛哭時，歐宜笑笑的答案「我升上三年級後都沒哭過了！」歐宜告訴我他現在比較能夠控制自己的情緒，並且還不好意思的表示自己不太清楚為什麼以前那麼愛哭。

至於鄉土語言課程的選擇，由於剛開始歐宜懼怕當時的任課老師，所以選擇客家語。但是因為歐宜家庭中並沒有人可以跟他練習對話，所以客家語課程的表現並不好。由於母親的關係，歐宜的家裡入駐了一位「阿伯³³」的新成員，阿伯說閩南語，因此升上三年級後，歐宜轉到閩南語課程。目前適應良好，歐宜表示阿伯很重視他的功課，回家之後都會幫他複習。

那麼，班上的孩子有哪些轉變呢？

我一直相信我們上過的課程就像是小小的種子埋在每個孩子的心中，只是每個同學發芽的速度快慢而已。因此，每當我看見有的孩子沒有意識到我想要他們思考的問題時，我總會在心底告訴自己：「慢慢來！不要急！學生會慢慢接收到的！」每一次課程過後，我總會對於每一位學生的反應在心中慢慢思量，以作為下次調整課程表達方式的參考。

在一次下課中，孩子們圍在我身邊嘰嘰喳喳的聊天，其中，詠瑄突然詢問倩綺新學期的鄉土課程選擇的話題。我忍不住豎起耳朵來聽……

³³ 阿伯是目前照顧歐宜一家子的人，有點類似爸爸的角色。

「倩綺，你是不是泰雅族啊？」詠瑄一邊把玩我桌上的小玩偶，一邊偏著頭問倩綺。

「對啊！你問這個做什麼？」倩綺轉動著手上的小積木一邊回應著。

「那你要選什麼鄉土課啊？」詠瑄問。

「我也不知道啊？看我媽要選哪一個吧！」（學校鄉土語言的選擇必須有家長蓋章同意）

「奇怪，為什麼學校沒有開放泰雅語讓你選呢？」詠瑄轉過去問倩綺。

「是耶！我怎麼沒有想過這個問題！」

「老師……」倩綺、詠瑄以及其他同學忙著湊過來看著我，一臉希望我解答的樣子。

這個發生在教室的小小事件，讓我印象深刻，並不是因為這個問題讓人太難以回答，而是孩子們可以從課程選擇中看見語言設定的問題。當學生可以從日常生活事件中，發現語言也有所謂的優先選擇或差異時，我忍不住先大力的讚揚他們一番，鼓勵他們對事情有原創的問題與想法。當然對我而言，我也必須不斷地檢視自己的信念，並在心中思索該如何回答這樣的問題。若是我直接回答「學校沒有這樣的師資或金錢」，學生或許可以接受，但是否又阻礙了他們往下發問的好奇心？於是我決定…

「那麼你們認為，為什麼學校不開設泰雅語的課程讓你們選呢？」

「因為學校裡不會有很多人選，我們都不會講，我們又不是泰雅族。」浩浩插嘴說道。

「因為學校沒有錢」「學校裡面沒有老師會講泰雅語吧！」

「嗯，不錯，大家都有講到學校的困難，有可能是因為沒有老師會講，也有可能是因為沒有錢，但如果拋開這些問題，像浩浩講的，你不是泰雅族，所以你『不可以』學泰雅語嗎？」

「應該也可以吧！誰規定只有原住民才可以學？」倩綺回答。

「那麼，萬一有開設這個語言，你們會想要學嗎？倩綺你呢？」

「我也不知道耶！我不太會講泰雅語，可是我應該會選吧！因為這是我的母語。」倩綺不太確定的回應。

「那如果有這個課，我也要學，因為我跟倩綺是超級好朋友。我陪你！」詠瑄看著倩綺回答。只見兩人面露開心的笑。

「倩綺，如果你真的想要學的話，我們或許可以邀請你奶奶來學校開課喔！這樣說不定，我們的鄉土語言可以增為三種：客家語、閩南語、泰雅語。」

「真的嗎？」倩綺不確定的詢問。

「沒關係啦！我們去教務處問問看，看看學校的困難是什麼？」詠瑄拉著倩綺往門外跑。

在這群升上三年級的學生中，我發現他們對於所謂的公平、差異，有了更深一層的體會。也願意身體力行去發現問題、尋找解決的辦法，也讓我對於這樣的教學方式有了更深一層的體悟。

在反思自己經歷三年多的研究之後，我在整個歷程中，成長了些什麼？領悟了些什麼？又經歷了些什麼？

在三年的教室觀察與課程實作之下，對於教學過程所呈現的權力關係變得更加敏感。也發現了自己可以在課程中著力之處。我打破了自己以往自以為地站在一個不偏不倚、公正理性的位置來教導所有的學生。相反地，我意識到自己的這種專業位置或許更有可能是特權階級的理性。只有在一個異質、多元的相互矛盾、競爭的公共論述空間內，「意義」才有可能被創造出來。也或許，當我將自己這段如何面對差異的議題不斷拿出來討論，我相信，我們對「差異」的意義瞭解，會大力的左右我們對未來如何定義各種教育的計畫。如果我們想要擊退壓迫和宰制的現象，我們必須在未來或現今的教育中，注入以多元文化主義或民主為核心的教育議題。當我重新定義自己作為一個教育工作者的身份認同時，我們必須在各種相互競爭的論述組合中進行協商，並以此慢慢建構自我身份。

當我反問自己，究竟「公正無私」的意涵所指為何？我應當效忠哪些論

述，是一種以台灣為優先的論述嗎？還是我應該放棄這種論述的版圖，轉而追求所謂的邊界文化的身份認同？在教育場域中，我與孩子的互動歷程裡，我深深感受到來自多元文化、多元語言及多元概念的多重組合中，我們必須加以涉入、熟悉，並作用，否則在這種情形下，我們將會陷入當我們的學生生存在邊緣處境，或是希望之外時，我們卻從中心的城堡發聲的弔詭之中。在整個研究的最後，我發現自己終究必須要重新發現自己。



寫於後記

在整個回觀的歷程中，我想我仍是相當相信教育工作的，因為教育，讓我相信這是一個值得貢獻心血的終生職業。

當我很熱情在學校裡從事教學工作時，我有一股熱情在累積一種開啓多元化教學的實踐經驗，我想要為台灣的新台灣之子與老師們開創一條新路，一種本土化、在地化的教學態度。

我很希望學好和做好行動研究，因為我盼望行動研究成為讓實務界累積實務、智慧讓教育界真正繼續前進的利器。這篇論文即我在香山用我的相信、熱情和盼望花了三年的時間在學校場域中所做的一個行動研究的練習和嘗試，從一開始的孤立無援到邀約老師參與並舉辦全校性的多元文化活動。雖然教學方法、互動過程、到成果展現都有諸多缺漏，但請相信（也請自己相信），這是在教育實務現場裡有限的時間和心力投入學術生產的盡力之作。

我想，這是我紮實跨出的第一步，雖然做的不好，但請相信我，我會有紮實的第二步、第三步…所以請踴躍賜教指正或呼應對話繼續給我機會和養分，我相信我會做的更好。

謝謝班上孩子、學年伙伴、朋友、家人和師長對我的包容與善意。

謝謝給予我機會不斷思考與學習的寶貝學生

謝謝真實陪伴在我左右的好友

謝謝誠心對話、無私教導、耐心等候我的師長

謝謝我所遇見的每一個新台灣之子與媽媽們。

口試之後…

關於我的陽性寫作

口試之後，阿花老師指出我在論文寫作上展現理性、陽剛的風格，也就是所謂的「陽性寫作」，但他卻在我的口試過程中，看見了我在陳述事件時，流露出許多感性的部分；佩英老師則認為我在寫作上呈現兩種極大反差的風格，諸如在敘說故事時，可以看見我活靈活現、栩栩如生的描述，彷彿一位說書人般的還原現場，呈現原汁原味的事實，這樣的敘述方式可以窺見我的感性部分；但另一方面，在論文中的分析或論述，精鍊的文字與後設的思考，卻是相當理性。

當時的我，也對口委們的疑惑加以回應。事實上，我在論文寫作的過程中，常常受到這兩種寫作風格的擾亂。一方面，我相當喜歡說故事，我也樂於將故事放入我的論文中；但另一方面，在我的省思札記中，我常以理性分析的口吻來陳述事件。當我要進行整合的動作時，我常陷入兩難，也常因為這兩種迥異的文體而大傷腦筋。一方面思索著讀者閱讀的流暢性是否會受到阻礙，一方面，我卻迫切地想要讓讀者明瞭我的意圖。這也是造成我在寫作上「陽剛」風格濃厚的原因之一。

但在「校園中的天使」一文中，口委們提出了一種打破文字敘事形式的驚喜。雖然「校園中的天使」一文並無精鍊的語句或是學術語言，但讀者卻可以從字裡行間感受到最深層的多元文化精神，當歌聲打破了我們習以為常的敘事形式，一種更震撼心靈深處的感動會油然而生。阿花老師提醒了我：**抽象的文字往往會侷限所要表達的意境**。這樣的回饋讓我看清自己在文字的侷限下，有另一種未解放的層面。

我回憶起自己為何在論文寫作中堅持放入理性、精鍊的文字。回想起自己從小到大所受到的寫作訓練，在不同的作文比賽中，我們被教導如何以簡潔的文字陳述事件，我們被教導在觀看事情時，該如何站在客觀的角度。因此，當我今天選擇以敘說的方式呈現事件的來龍去脈時，我仍無法避免的陷入一種寫作文體的矛盾。

當然，關於這篇論文的呈現，我依然堅持兩種文體的融合，主要是對於我自己理性與感性的部分加以負責的態度，但這個行動研究的歷程中，更讓我發現自己的陽性寫作的源由為何，這樣的發現對我來說相當重要。

我是何種活教材？

在整個行動研究的過程中，「我」所扮演的角色相當關鍵。當我堅持自己的信念，並付諸行動在不同場域（晨會、教師會議及演講分享）中發聲時，我看見了自己所觀看的面向。

當我初期以一種專業、引以自豪的「朗讀與說話知識」進行教學時，我的教師形象清楚地呈現在學生面前，爾後，當我意識到學生無意識的鄙夷媽媽的口音時，我內心的震驚、錯愕與矛盾，在教學歷程中，也是相當清楚明白地轉化我在教學上行動所關注的面向。在混沌的價值澄清過程中，這個站在「教師角色」的我，被視為學生活教材的我，究竟產生何種「質變」？對於學生、家長、外籍配偶、伙伴群來說，我的堅持又帶來何種影響？當我進一步的反觀自己在整個過程中的作用時，我赫然發現，自己對於「何謂好的專業？」已經產生了化學變化，而教育視框的位移影響的不僅只有我，還包含了周遭一同經歷的伙伴。

看不見的多元文化

多元文化教育在國小場域中，常常以嘉年華式（**carnival**）的模式呈現，諸如介紹各國美食、旅遊、服裝等等，但這也常淪為一種旅遊性質的觀光教學，因為瀏覽各國並無法真正認識多元文化的精神。這種技術化的教學模式也讓我們反過來關照、思考何謂「教育專業」？當我們宣導式地提及「同理」、「尊重」、「友愛」的概念時，並無法讓學生真正瞭解其真諦，但透過實際被歧視的經驗，例如在多元文化週裡，代表非洲的班級卻遭遇到代表其他洲的同學訕笑，或是在遊戲中感受到資源分配不公的現象，將有助於孩子們更加感同身受。

在附錄二的行前通知單上，我原本擔心家長會反對學生們即將經歷的歧視經驗，但透過通知單上的說明，家長因為瞭解老師設計課程的用意，因此大多持支持的立場。這是否說明：透過溝通與瞭解，看不見的多元文化精神正在此間流動著！就在我們的身教、環教與境教之中，無形地影響著。