

以教師自傳探究進行身分認同的課程理解

章五奇*

摘 要

本文以currere的課程理論為核心，探討自傳探究如何幫助教師理解課程知識及對課程教學可能的影響。本文是擔任小學高年級導師的研究者與學生共同建構的課程故事，研究時間長達一年半，本文擷取其中幾堂發展身分認同的課程做說明。作者採取自傳民族誌研究法，藉由反思自我生活經驗和處境，批判思考社會意識、課程政策、教材、教法，重新轉化課程教學，形塑教師自我的教育哲學，尋求社會改變的契機，邀請讀者一起反思及理解課程。

關鍵詞：自傳式課程、教師專業發展、身分認同

* 國立臺北教育大學課程與教學研究所博士/新北市安坑國小教師

壹、緒論

長期以來，都是由學校以外的機構進行課程目標、綱要、教材的設計之後，交付學校，由教師運用適當的教學方法將預設的課程傳遞給學生，因此教師專業發展的重點在於學習各種教學方法、技巧來傳遞課程，卻造成課程僵化、無法適應不同學生及時空脈絡。因此九年一貫課程實施後，教師被賦予更多的課程自主權，因為教師是最了解學生的人，也是課程的實際行動者，彈性的統整課程和學校本位課程受到推崇，在熱熱鬧鬧進行十年的課程改革後，卻發現教育現場裡真正改變的，很少。

面對十二年國教的來臨，國內又開始引進日本佐藤學的「學習共同體」（黃郁倫，2011；賓靜蓀，2012），強調學生四人為一組的學習，及教師、家長形成一個個學習社群，共同服務學生，並以此要求教師開放教室讓其他人進行「課室觀察」。一如幾年前引入國內的分組教學、合作學習、協同教學、開放教育等，都被吹捧成具有神奇的效果。事實上，一個教師如果不是自願開放教室，不是自願進行分組教學，外人所看到的一切都是一種表演，改革並不會真的發生。

在道德教育方面，面對現代價值混淆、道德沉淪的問題時，無論是國家政策或學術領域，都曾一再提出各種處方，例如幾年前，教育部推出「新世紀品格教育」、「友善校園」、「品德教育促進方案」，雖然增加很多熱鬧的活動和口號，但學生品德並沒有提升，九年一貫課程將道德教育融入各學科領域，冀望能形成更全面的道德教育，然而在分數主義盛行的社會，反而造成道德教育的缺漏，於是許多學校又回復以往的「中心德目」、「品德格言」、「教條標語」，即使學生已經不是傳統接受一元文化的學生，老師也已喪失對學生強制性和身體處罰的管教權威，這些不合時宜的方式與課程內容依然存在。

Slattery與Papp（2003）、Pinar（2004）、Grumet（1981）認為這些問題，都源自教師未能進行自我理解和自我反省。生活在各種價值並陳，又如此焦慮、不確定的社會裡，教師必須透過自我探究以獲得自我發現、自我理解、自我突破，才能在彈性和變化中仍保持堅定。如果未能自我理解，未釐清自己該做何種選擇，面對各種新的教育理念和課程知識，就難以透過教師信念、價值加以轉化，於是只能追逐著社會潮流，也可能造成立意良好的教育理念被扭曲變形，不然就是不管外面世界如何變化，仍選擇回到傳統保守和習慣的「安全」教學。

教師是課程與學生間的媒介，課程要真正落實，涉及教師角色、知識理解和內在信念的改變，然而師資培訓及教師專業發展過程，卻著重在教學技巧、方法與認知性知識，很少考慮教師自我理解與課程教學的關係（Loney, 1982）。教育是

一個充滿價值性的工作，學生在尚未認知教師的課程內容前，就先對教師個人的情緒、感受等潛在課程有所反應了，而教師在詮釋課程內容時所展現的價值、信念、態度、觀念，也會深刻的影響學生。課程教學也是一種互為主體的活動，一個教師能接納自我，會直接影響到他是否有意願及能否讓學生自我接納。

課程不僅是傳遞文化，也受文化形塑，Pinar（1981）等再概念化學者主張「課程即生活」，提出以currere重新界定課程，將視野從教室轉向日常生活，並以自傳探究作為currere的方法，教師從自我分析、自我理解出發，去理解教科書和文化中的知識，去看到教室內提到的民主生活、道德價值，和教室外生活的矛盾，就能發現為什麼課程改革或道德教育總是窒礙難行的原因，進而轉變內在，形成課程的轉化。另一方面，教師從探索自己的生命、發展和澄清自己的價值和信念的過程，會發現是什麼文化塑造成現在的自己，也就能理解學生也是帶著各種文化來到學校，而願意將自己的生命經驗與學生分享，願意傾聽學生的聲音，師生間的權力關係因而改變，師生成為「生命共同體」，一起探討生命的價值和學習的意義。自傳探究也能使教師從教室的小世界走出來，主動蒐集和連結日常生活經驗而發展出更多創新的教學方法，形成屬於自己的一套課程理念和教育哲學，這就是Grumet（1981）所說的「課程再概念化」。

本文以currere的課程理論為核心，探討自傳探究如何幫助教師理解課程知識及對課程教學可能的影響。筆者以自傳民族誌方法進行研究，在跨領域的道德教育裡進行課程理解與實踐。道德教育包含層面甚廣，限於篇幅，本文只提出道德教育中的一環—幫助學生發展「身分認同」的課程為例加以說明：藉由自傳探究，身為教師的我如何由認同自我身分，重新詮釋課程知識，引領學生也能認同自我身分。本文並未嘗試要建立另類學校或另類教育法（例如開放教育的形式），而強調一般公立小學教師，在既有的教科書、學校設備、上課時間限制下，教師可以做的小改變，因為眾多教師自願做的小改變，就是教育的大改變。相較於過往的教學，運用自傳探究，使我跳脫了困擾許久的「教學無力感」，我與學生一起思索人生意義，和學生一起「玩」課程，我發現自己在這個歷程中，不僅重新建構課程，發展出自己的一套教學理論，更能深化、擴充學科知識領域。

貳、文獻探討

一、一種自傳式理解的課程

課程領域從F. Bobbit、R. Tyler以科學管理模式建立傳統課程原則以來，不僅無法達到課程改革的目標，還使學校生活產生疏離，學校中所學與學生生活脫節，模式化、標準化的課程阻礙個性化與獨立自主的發展，因此Schwab在1969年發出課程瀕臨死亡的呼籲。

Pinar（1975）的《課程理論化：再概念學派》（Curriculum Theorizing: The Reconceptualists）彙整學者的課程論述，對傳統課程理論與實務做深刻的反省與批判，重新定義課程，認為「課程即生活經驗」，Pinar以currere作為課程的比喻，將課程引導至一種透視的、理解的、動態的活動。currere的原義是「在跑道上跑」，重視的是過程，這意味課程不是固定的教材、計畫或目的，而是如同跑者（學習者）在跑道上奔跑，除了感受外在風聲、加油聲，他也清楚自己為何而跑、要跑向何處？是內在與外在經驗的結合，是以自己的意識對外在經驗重新創造、詮釋意義。透過自傳探究的方式，可以讓我們重喚生活中的經驗，回頭關照內在的意識，藉著記錄日常習性、經驗與生活，使我與「陌生的我」相遇，以自我的意識去瞭解課程對自己的意義。如果，這趟課程的旅行者旅行的理由不是為了自己，別人只好以強制的方式要求旅行者獲取必要的資訊和技能，即使很快到達目的地，但是這趟旅程卻不具意義，旅行者既無法享受旅行的樂趣，還會產生自我迷失。

最近有一部賣座的電影叫《三個傻瓜》，故事描述充滿階級意識和保守教育體制的印度社會，在高度升學競爭下，菁英學生為了爭相出頭而不擇手段，學生進入學校不是為了學習，而是為了父母、兄長、老師的期望，父母師長的權威壓制學生的創意與選擇，孩子不知道自己為什麼要讀書，而老師不知道自己為什麼要成為教師？當我們無法確定自己真正的認同，也就無法決定自己該往何處走，更不可能從中獲得樂趣，學習是如此，教學也是如此。

自傳式課程的哲學理論基礎是源自現象學、精神分析、存在主義，探討主體性及存在經驗，強調個人意識的反省、主客體的交流與主體意識的開展，以動態建構人類知識，不再認為知識是事先建立的因果關係，而主張知識是以自我做為認知起點所建立起來的。主體在與環境互動時，和客觀的情境形成辯證關係而獲取知識。因此教師在進行課程時，如果未將主體內在視為主角，關心學生感受與經驗，就難以幫助學生對外在知識加以理解；而教師在詮釋課程知識時，如果未能先將自我內在經驗與課程知識相互辯證，就難以對課程知識達成有機的理解，只能成為一個

「照書念」的教書匠。

然而當我們對自我內在及身分認同加以探究時，經常發現與原有的認知發生衝突，而感到痛苦。但是Grumet（1992）認為人本來就是生活在矛盾中，這是思想的基本特質，要容忍心理發展歷程中充滿矛盾與辯證的情形，在Piaget的認知發展論中的「基模」就是在主客體的辯證中發展，這個發展的歷程充滿模稜兩可，人的情意與理智、過去和現在都無法分離。因此認知時不應只著重量化的、理性的教育經驗，而要反璞歸真，回到自己的聲音，透過意識的自覺及課程的探索、溝通、分享，達到對世界知識和生活意義的掌握，而currere指的就是這樣的知識生產的歷程（Kincheloe, 1998）。

二、自傳探究的歷程－currere的方法

一般人在說自己的生活經驗時，通常是以一種理所當然的、毫無質疑的態度看待世界，所說的故事，是受到傳統習慣、常識所限制的，很少認真反思故事背後深層的意識，也忽略那些被隱藏的、真正感知到的情緒，因而仍維持社會原狀。而Pinar（1994a）則提出以自傳探究，去質疑日常生活及傳統習慣，從「自我的一瞥」抓住短暫的我，以瞭解社會、政治、文化的生活是如何形塑我們的意識，從傳記的處境中（*biographic situation*），能找到自己在歷史的時間點與文化的位置，得以發現自己的聲音。透過自傳的「放鬆」效果，不僅使我們覺知到曾被忽略的情感和自我意識，也幫助我們能對他者做自由的連結，包括自我與他人的互動、自我對環境的詮釋等，因而能對周遭世界更加警覺。這些經驗都因為「寫」或「說」而被固定下來，讓我們可以一再思量、反省，也有助與他者相互分享，在彼此經驗交流與辯證下學習，進而改變與充實現有的經驗。因此Pinar（1994a）才會稱「傳記運動」（*biographic movement*）是與一個人智性活動息息相關。

那麼要如何進行自傳探究呢？Pinar（1994a）曾為文《currere的方法》（*The method of currere*）加以說明：

（一）回溯（*regressive*）

一個人的現在並不是孤立的，而是過去的延展，過去的議題和處境會在現在繼續進行，並與現在一起影響未來。因此重新回頭看到過去，會發現我們表現於外的習性往往是受到某些我們未覺察的意識所影響，要知道為什麼我們做這個決定，為什麼我現在在這個位置，必須將過去視為理所當然的經驗置於括號，記錄下來，才能看清平常未看見的。

（二）前瞻（progressive）

如同進入瑜珈冥想般慢慢想到可能的未來，將注意力放在自己可能從事的興趣、智性活動、人際關係，順著心自由聯想，然後記錄下來所想到的，此時應避免使用邏輯、批判，不要去想合不合理的問題。在這個階段有人可能會發生拒絕想到未來的情形，這可能來自個人有被禁錮的經驗，解決的辦法就是持續幾天，以同樣方式在不同時段繼續放鬆的冥想，逐漸的，這種禁錮、扭曲的情形會漸漸減緩，當未來的圖像越來越清晰的時候，無論畫下來、寫下來或說出來後就會逐漸對個人產生力量，導引個人面對不可預期的未來。

（三）分析（analytical）

記錄下來的過去、現在和未來三個圖像，使我得以與自己保持一段距離加以分析，在這三個時間向度上，我們與同事、學生的關係如何？我如何看待現在的我？我在抵抗什麼？我的情緒狀況如何？這當中傳達了什麼意涵？彼此間交互的關係是什麼？為什麼是這樣？在這樣的分析中引出的判斷，使我們能自由的對未來與現在作選擇，從中獲得解放，而能找到適合自己、適合未來的生活方式（Pinar, 2004）。

（四）綜合（synthetical）

猶如在鏡中看自己，重新自我反思，現在對我的意義是什麼？我所選擇的生活是自由的嗎？是被鼓勵的嗎？統合的自我是個人得以走向外在世界的通道，由瞭解自我，走向理解他人，而能成為社會重建的轉化動力。因此教室裡的生活不是公領域而已，也要與私人領域連結，每個人所見所聞的世界與內在所思所想是否一致？不一致的原因是什麼？這些原因如何影響我的生活形式及身體行動？在此歷程中的自我不是單純的覺知，而是必須參與「轉化、改變生活世界的不真實」（Pinar, 2004）。

這四個步驟並非線性發展的，藉著回溯與前瞻，時間變成可以整合、循環或網狀式的方式來觀看，以獲得自我檢視。

三、以自傳探究做為教師專業的成長

我是接受傳統師範教育的老師，在師範學校裡的教授上課多是「照書念」，我常不知不覺就「夢周公」去了。在實習教育時，教授會傳授我們各種行為塑造技巧，像：乖的孩子以打圈標示，不乖的就打叉。然而課程是需要慎思的，我們卻被

訓練成爲教學的技工，而不是具專業判斷的教師。當我進到學校參與真正的教育工作時，才發現師資培育所學與教育實務有相當大的差距，即使一路進修到研究所，有時候還是有很大的挫折感。

Bullough與 Gitlin（1995）認爲那是因爲教師在進行課程時，並未帶入自我經驗及私人理論。課程的目的及課程知識，需要透過教師的信念、價值而轉化，要決定採取什麼理論、什麼樣的實務技巧最好，涉及對情境脈絡判斷，包括學生特性、學習環境、學科教材等，還有那影響我們的明確與不明確的生活經驗，如果教師的覺知是充滿偏見、焦慮、恐懼、無奈的，那麼就必須找出某種方式來釋放干擾自己教學的因素和問題。書寫教育自傳及探究生活史是很重要的手段，能探究那明確和不明確的經驗，使我們進入協商的新情境，成爲判斷的基礎，這使教師能更有自信、更有意識的扮演教師的角色。因此James（2007）認爲教師要成爲關懷的專業教師，首先要處理好自己的問題，才能延展去規劃課程與關懷學生，教師自我概念的澄清，才能克服教與學當中的不正義，這也是教師專業裡無法間斷的挑戰。

我回顧自己在教育現場中的窒息、沮喪、無助，才發現在分數主義、技術導向及官僚體制下的「教師」，已經不是教師自身了，在教育環境下環繞著以獎懲制度爲機制的管理系統，不再是我所想要的那種教育生活了。那麼不依賴獎懲和分數，我又如何將孩子教好？

Pinar希望透過自傳探究的歷程，使教師成爲自己的行動研究者，系統化分析社會政治是如何形塑我們的世界觀、自我意象及教育觀點，深層看到隱藏的權力，例如學校是如何符應社會階級在做等級分類的工作，實證主義的量化分析是如何主導學生的評量，男性中心的思維又是如何形塑「成功」的學校行政管理者的形象（即使行政者是女性），Pinar（1994c）認爲當故事在敘說時，教師得以對那些故事重新閱讀，形成批判性的後設覺醒，而避免成爲霸權的幫凶，同時在敘說中，也產生一股力量，使教師在自己的聲音中解決自己的矛盾。

透過自傳探究獲得專業成長的研究在Pinar（1994c）和Grumet（1981）等人的鼓吹下，已經有不少學者運用於新手教師和師資培育，例如Antonek、McCormick與Donato（1997）以自傳探究提升職前教師對教育工作的認同與專業；Jones（2008）以自傳民族誌反思自己在一個實驗性質的非體制內學校，擔任教學工作所面臨的衝擊，進而轉變自身教育哲學和實務；Jewett（2008）則運用於舞蹈文化的課程，探究自己與一群舞蹈課學生的文化互動，探討種族、性別和階級等議題，反思自己身爲主流階級、白人女性教師的身分，而跨越階級文化到批判看待社會差異，進而轉變課程教學，重燃教育動力。這些研究都展現了自傳探究在教師專業上的重要性。

在自傳探究中，教師不只要面對他們所看到的，且要質問他們為什麼會看到他們所看到的？教師必須開放認知的形式，超越現代主義那種線性的形式分析，而覺醒到更高層次的認知思考，才能修正過往的認知。Kincheloe（1998）認為連結自我的教育學（pedagogy），能幫助教師從更廣的歷史政治層面去梳理教室情境，對教育做評論和理解。因為連結日常生活，使教師對學科邊界更為覺醒，不再視學科為截然分立的，也會發現每個學生都帶入他個人的生活知識與學校知識交會，因而增加教學洞見，看見可能的教學世界。

過去的知識觀認為知識是獨立於人之外，而客觀存在。因此教師角色是將這些客觀知識塞給學生，評量則是強調孤立的片斷知識，整體的、概念性的思考並未受到鼓勵，學生的評量只停留在低層次的記憶。然而學生所學知識並未納入自己的生活經驗，知識只是一種裝飾品，不會促成心靈的改變（Kincheloe, 1998）。而currere的課程觀則認為知識來自於心靈的詮釋，鼓勵教師要協助學生分析文化的意義及詮釋事件，鼓勵學生質疑自己的經驗，允許學生彼此交換自己所觀察到的，談談教材文本對他們的影響，師生都從自傳中提出相對應的經驗，彼此回應他們是如何看待這些意義。在currere的引導下，雖然仍需要教學計畫和指引，卻允許依照學生需求及習性加以調整，這樣的課程如同藝術家創造的藝術品，能引起學生共感、共情，不再如工廠機械般的生產。

然而以自傳探究擴展自我反思及認同形式的分析，鼓勵師生對話，鼓勵課程的批判性思考，卻經常受到許多教師拒絕。因為教學依照一般標準程序，老師只需準備一次教材，就可以重複使用在不同學生、不同班級，如同機器般自動化就可以。而自傳探究需真誠而開放的面對自己、質疑自己，不免會觸動自己不想面對的矛盾與痛苦，所進行的課程也須隨學生、情境、教材、地點、自我反思的不同而隨時改變，對老師來說是項挑戰。況且教師自身就是優勢族群、主流文化下的受益者，要覺知到霸權的存在並不容易，因此多數教師寧願回到原來的狀態（Antonek et al., 1997；Pinar, 1994c）。

教師是擁有權力的人，我們可能是決定孩子命運的人，體認到教師存在的意義，才會願意自我檢視、自我批評、自我理解，即使面對各式各樣價值競爭的學校情境及教育措施時，依然能堅持對教育的承諾，並拒絕那被人界定的歷史，願意更進一步去形塑歷史（Bullough & Gitlin, 1995）。這是教師不斷「自我重塑」的歷程。

Pinar（1994b）認為自傳能使人自我覺醒，當教師從自傳探究中，確認自己想做什麼樣的老師，覺知自己受到什麼限制，就能做出適切的課程決定，而導向更具倫理性的行動。如果教師想成為學生的「心靈捕手」，必然需要通過自傳探究做自

我反思。自傳課程也符合Schwab、Walker、Reid等人所強調的「以慎思為課程發展核心」的課程理念（Pinar, 1981），能使課程成為有血有肉、引人入勝的歷程，這是自傳式課程迷人的地方，但是我們也要小心過於浪漫化的危險，例如教師在自傳中過於耽溺，沈浸在說「自己」的故事，卻忽略對社會和政治脈絡的建構與分析，或甘於受壓制而無法跳脫限制，更值得重視的倫理議題是：當教師與學生做親密對話時，是否能信守倫理的承諾？

雖然任何理論與研究方法都有其限制性，但都提供了不同的視角幫助我們理解社會現象，研究者應認清其限制，承認自己的研究並非全知全能，並盡力避免各種可能的傷害。

四、自傳探究形成的第三度空間有助身分認同

身分認同是源自人與自己、他者和環境間的互動歷程而建構出來的，它包含自我對「我」身分類別的認定，也包含社會他者對「我」角色歸類認定。其中隱含權力運作的關係，有權者透過否認、貶抑弱勢者身分，以獲得某種政治經濟利益，弱勢者如果未能對此種「誤認」加以批判，反而默認和同意，就形成自我的壓迫（游美惠，2005）。後殖民主義者認為要避免「心靈的被殖民」，必須透過主體的覺醒和解構殖民論述，以重新定位自我的位置。

當我們在探討多元文化時，經常會忽略文化的歷史情境，不同的歷史時期，會產生不同的社會類屬（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001），但是原本生活在此歷史時期的人，受到先前社會類屬的影響，可能尚未改變原有的認同。在我四十餘年的生命歷史，正是臺灣政治從國民政府的殖民時代，走向民主多元社會的過程。我和我的教師同儕，過去所接受的教育，只需要學習服從與技術，不需批判反思的能力，學校管理則借用效能及資本管理概念，強調技術生產、程序的操控（Apple, 2000；Gough, 2000），隨時代改變，這些教育策略和管理模式依然存在。教師本身可能也具有弱勢族群的身分，但是當有機會取得權力時，卻遺忘自己曾受到的壓迫，而持續以壓迫的方式對待弱勢者（如同傳統時代的媳婦熬成婆後，反而認同媳婦應該被折磨的慣例）。面對多元民主的時代改變，我們還是依照既有的偏見和習慣在進行每日的生活，在多元社會裡卻堅持一元社會的信念和價值，未能隨環境遞遷，也就會衍生出各種焦慮與矛盾的情緒。然而認同是多元、且可以動態改變的。透過追溯歷史、分析歷史，教師和學生能從中發現自我原是一個政治權力鬥爭的場域，而思索重新拿回自己的權力，重新建構自己真正的認同。

Bhabha（1994）及Soja（1996）以「第三空間」（a Third space）說明在殖民者文化的第一空間和被殖民文化的第二空間的文化縫隙中，存在文化混種、協商的

第三空間，在這個隱喻的空間裡，支配與被支配不是二元對立，而是相互滲透與游移的，擁有土著/在地/非主流文化的人，被鼓勵以本體生存（ontology）的知識去質疑現存社會，敢於發聲、敢於認識大眾生活的差異性與多樣性，去思考主流論述以外的其他可能（Kincheloe, 2006；Cannella & Viruru, 2002）。這樣內在的文化游移，能擴展原有的文化視野，而產生新的知識和認同。

後殖民理論廣泛的在文學、經濟學、心理學、法學、藝術、建築等各種領域裡被借用。在課程領域，Appelbaum（2000）、Wang（2004）、Morris（2004）、楊智穎（2006）、楊俊鴻（2008）都引用第三空間探討課程理論與實踐、自我與他者、東方與西方、主流與弱勢、教師與學生之間所存在的協商、流動、消融的空間。Morris（2004）和楊俊鴻（2008）也認為透過自傳歷程（currere）作為一種策略，打破自身原有價值、信念、知識、意識型態的疆界，能找到自我在課程中的位置，並藉由跨界與混種，提升我們看問題的層次，超越原有的環境限制。

自傳探究就是提供這種「後殖民視域」，讓教師得以解構習以為常的教育，即使面對殖民化的教育環境，也能做民主的判斷。當教師不再依循慣例，明白自己可以成為知識生產的主體，有能力安排教學情境時，才會願意將教室營造成合作、解放、互為流動的開放空間，鼓勵學生對日常知識加以質疑，從傾聽彼此所擁有的庶民知識去感受、理解世界，重新以不同方式看待邊緣社會和個人經驗時，學生也就能重新建構自己的認同。教師不只能透過自傳歷程所營造的第三空間去更新自我與課程，同時也提供創造論述與權力的空間和機會，讓學生透過具體的社會生活反思，產生能動性、自主性，主動參與權力的運作。

以自傳為基礎的currere是一個動態的歷程，過去、現在和未來是放在一起的，可以重複、回溯、交流、整合，不受時空間限制而來回穿梭，這使我們瞭解當下的每一刻都值得把握，不會懷舊復古，而能具有Slattery與Rapp（2003）所說的「預示」（prophetic）效果，讓我們看到更有希望的未來，願意在現在的此刻徹底轉向，驅動主體的能量，走向正向積極的社會發展。

參、研究方法

「自傳探究」的研究方法，非僅限於自傳，而是廣泛包含生命史、傳記、自傳民族誌、自我敘說等。本研究選擇以自傳民族誌為研究方法，將視野擴大到社會現象的理解，而非僅限於個人自我的理解，也以此提醒自己要避免自我耽溺。而自傳民族誌強調從個人經驗為資料來源，去連結更廣的社會做探討的精神，正與Pinar

的currere理論相符。

自傳民族誌鼓勵創新與實驗性的書寫文本，突破傳統學術論文的書寫模式，以尋求更多讀者的認同與共鳴，重視的是進一步對話與溝通，而不是產出最後的結論（Ellis, 2004）。我以自傳歷程來建構課程，透過個人生活經驗的反思，融合於教學，淬鍊出自己的教育哲學和教學方法，再透過教師個人的眼，尋找社會可能的改變，以日常瑣事反思教育現場既定的邏輯和習以為常，透過厚實描述，豐富呈現脈絡裡的場景與事件，目的不是要提出一套道德教育的「處方」，而是希望引起讀者閱讀時的共鳴，願意參與進一步的對話。

本研究課程進行時間為一年又六個月，是我在北部一所小學擔任高年級導師時，與我的學生一起進行的課程故事，所有人皆以化名呈現。資料的蒐集除了日誌、筆記外，也採取訪談及觀察，並經學生同意下，廣泛蒐集學生的學習單、日記、作文、創作等文件。我將道德教育融入各學科中進行，結合學科知識及自我知識，反思課程中教師與學生間的倫理關係，而願意開放空間，邀請學生的聲音進入教室。

依據Starratt（1994）的研究，要建構一個具道德倫理的課程，教師本身須具有「正義」、「關懷」、「批判」的意識，然而這些意識並非憑空而來，本研究認為需以教師的自我探究為中心，向外去反思日常經驗、課程政策、教科書知識、師生關係，並擴展思考社會中對於人的定義是否具道德價值，再將這些後設思考和經驗轉化成課程。這是一個雙向關係，形成課程的「前架構」，我所選擇的課程型態、知識類型、班級實務都受此「前架構」影響。

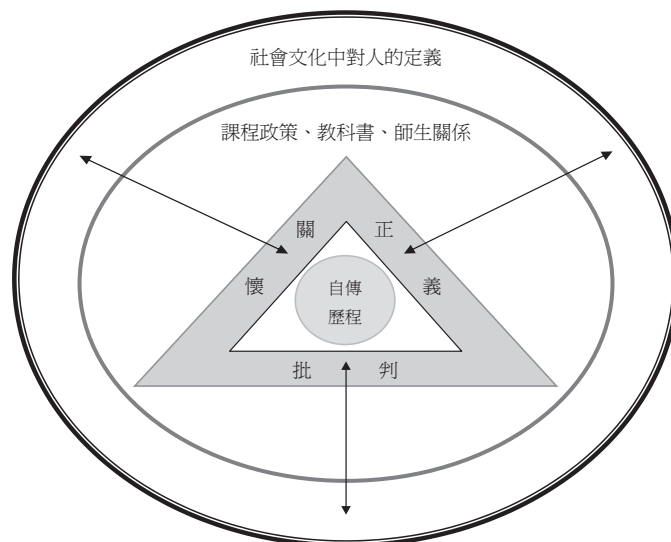


圖 1 教師建構道德課程的「前架構」（作者修正 Starratt, 1994）

我從自傳中反思社會文化的不當控制後，不再是被動接受，而是主動生產脈絡中的意義，重新篩選及轉化各種訊息，建構教室成爲具有道德的課程環境。師生運用自己的語言相互交流和溝通，這種對話不是交換訊息，而是呈現真實的生活與人性，師生都能對錯誤的意識形態加以批判，在自我反省、承諾自我轉變的自傳歷程中達成理解，這樣的複雜對話，能提供學生理解學科知識、社會和自我的機會，不是教師對學生講述，而是「談論」；不只是學科知識的討論，而是進入生活文化的經驗和脈絡裡深度對談。我與我的學生一起說自己的故事，藉以修正故事、治療自己，在傾聽他人故事時，學習移情的理解他人，建立彼此合作、分享的關係，形成新的知識網，我以此促成師生間的平等互惠。

肆、我與學生的相遇：課程實踐舉例

一、觀看在文化長廊裡的我

我出生在板橋一個夜市、菜市場匯集的地方，我家右邊是個眷村，經常聽到眷村大媽搖著扇子蹲坐在門口乘涼，扯著嗓門從這家聊到那家；我家左邊大部分住的是在市場做生意的閩南人，早出晚歸，也有一些是在工廠上班的工人，常穿著脫鞋、打著赤膊、叼根煙在工作；我家後面居住了幾戶客家人，因爲媽媽的關係，我們幾戶客家人來往特別親密，媽媽常說：「客家人要幫客家人」，並再三叮嚀女兒長大後，一定要找客家人嫁，免得被外族人欺負。

居住在不同族群文化混雜的我，很小就能敏銳的覺察到自己客家人的身分和其他族群不同。在那個年代，外省人比較受歡迎，學校都說國語，字正腔圓的人被認爲是比較有教養的，即使是住在我家附近三字經不離口、亂吐檳榔渣的閩南人，都比我們客家人有水準，因爲客家人「吝嗇小氣」，那些揶揄嘲弄的話，讓我學會下意識的「隱藏」自己是客家人的身分。小時候如果有人說我像外省人，我還會有點驕傲呢。不過沒讀過書的媽媽常說：「我們做人不可以忘本，不要不敢說自己是客家人，我們沒做錯事，怕別人笑嗎？」媽媽在家都跟我們說客語，出門在外，只要知道對方是客家人，就在路邊哇哇哇的一直說客語，有時還會令我感到有點難堪。

媽媽從十八歲隻身從新竹嫁來板橋，沒親沒戚的，但是在附近一帶倒是跟別人處得很好，原本只會說海陸腔客家話，爲了能跟別人溝通，努力學會苗栗四縣的客家話，國語、閩南語也都精通，她總是笑容滿面，一直到她過世時，到家捻香的鄰居還是各路人馬都有。

爸爸的家族是更早就由新竹搬到臺北謀生的客家人。小時候常看爸爸一邊做事，一邊聽著老舊收音機裡播放出來的流行歌曲，不管問爸爸什麼，他總是：「嗯！」，就算回答了。爸爸三十歲以前都是跟爺爺在田裡工作，三十歲以後，唸過初中的爸爸才到電信局裡當臨時工，好多年後才成為正式員工，收入比較穩定。不過小小公務員的收入，卻養不起我們陸續出生的八個孩子。在重男輕女的觀念下，在我很小、記憶還很模糊的時候，就兩度被爸爸送給別人當養女，媽媽看到養父母明明知道我生病，還不帶我去看醫生，加上想起自己兩個妹妹，因為被送去當養女，而有悲慘的命運，所以堅持把我要回來，背著我從板橋走路到桃園，尋找名醫幫我治病。我的命，算是撿回來了。

這些都是後來聽媽媽說的，我自己沒啥印象，不過重男輕女倒是一輩子都很清楚。小時候，身為長子的哥哥在生日時總會有豬腳麵線吃，比較小的我，卻一口都吃不到。有一次我氣得坐在床上一邊嚎啕大哭，一邊兩腳不停地踹著、搓著草蓆，媽媽哄我別哭，但我卻越發宣洩似的狂哭。媽媽心疼再不阻止我，兩條腿就要搓到流血了，拿起竹掃把就要打我，我拔腿就跑，屋前屋後繞了好幾圈給媽媽追，不過最後，我還是一口豬腳麵線都沒吃到。

人與人之間的排斥，從我一出生就圍繞在生活中。小時候我和爺爺奶奶、叔叔姑姑都住在一間大房子裡。媽媽嫁來時，沒有任何嫁妝，又沒讀過書，備受親戚歧視，每隔幾天就聽到奶奶拿不懂事的孫子當藉口，數落媽媽。但是因為爸爸沒能力搬出去住，一家十口人，像我家後院豬舍裡的豬仔一樣，全擠在一張大床上，幾次半夜裡就看到媽媽在我身旁掉淚。所以從小沒念過書的媽媽，總是要我們好好讀書，力爭上游，不要讓別人瞧不起。

六十年代，臺灣經濟起飛，為了脫離貧窮，媽媽向附近工廠應了一些代工品在家做手工，「家庭即工廠」正是我家的寫照，在趕貨的時候，即使隔天要期末考，還是得幫忙加班到很晚。這樣長期工作下來，卻讓我學會善加分配時間，同時兼顧做代工及寫功課，我也從中明白，人總是要在困境中，才能成長、成熟。

後來無心插柳，我意外的從臺北跑到嘉義去念師專。當時同學邀我南下考試，從沒出過遠門的我，翻看地圖，覺得嘉義很近，就答應了。沒想到後來坐上火車，才發現原來臺北和嘉義距離真的很遠。不過卻意外的打開了我的視野，接觸了南部的陽光、空氣、和南部人、南部觀點後，使我原本「晦暗、陰雨綿綿」的觀點豁然開朗。我想，如果沒有到南部讀書的機會，恐怕至今仍無法體會不同文化交流的好處。

師專五年學了什麼，都記不得了，只記得一個教「教材教法」的老師，老是搖頭晃腦的說著「觀念」和「概念」的不同，就這兩個名詞解釋了一學期。另一個

印象比較深刻的是在專四時，同班一位會作詞作曲、才華洋溢的原住民同學，因為吸食強力膠被記大過，不得已暫時休學到臺北打工，一次酒後被老闆種族歧視的語言激怒，在盛怒下殺了老闆全家人。報紙上刊登斗大的「師範生殺人犯，判處死刑」。那時我代表全班到土城看守所看他，隔著鐵窗，拿起話筒，卻相對無語。我不知道他為什麼讓自己走到這一步？

在那段輕狂年少，我懵懵懂懂的思索人生的問題。

在回顧裡，我能原諒父母的重男輕女、爺爺奶奶的嫌貧愛富、還有鄰居們對客家人的歧視，因為他們生活在一個充滿偏見的文化氛圍裡，讓他們不自主地將人做「分等分類」，我能深切體認那種被「分等分類」的人心中的痛苦與不平。雖然對現況不滿，但是我以批判取代了憤怒。過去那些看似辛苦、不公平的待遇，在成長過程中轉變成養分，成為我的教學備忘錄，除了謹記以不好的老師做警惕，也瞭解身為老師的我，不能再讓別人陷在被「分等分類」的痛苦裡。

從我母親的角度看人生，人雖然不免受到自身家庭和環境的限制，卻要懂得為自己找到脫困的方法：我的母親努力學習語言，和別人建立良好關係；努力工作賺錢，扭轉貧窮；教導孩子努力上進，來改變自己的命運，她告訴我們不必遵從別人對我們的定義，也不必等著別人替我們清除路障，自己可以成為自己命運的導演。只有力爭上游、認清自己，才能改變「不平等」及被「分等分類」的命運。身為教師，在觀看自己的歷史裡，也決定要像母親對待我一樣，引導學生找到自我成長的力量，讓他們勇於迎接未來。

二、我對課程教材的批判反思

我出生在本省人、外省人、原住民和客家人相互排斥的歷史脈絡裡，深知那種被排斥、壓抑的感覺。雖然今日，學校將客語、原住民語納入正式課程，但是在日常的媒體文化、課本教材，仍然以傳遞主流文化為教育重點，身為弱勢的族群，那股「抬不起頭來」的怨氣，依然無處宣洩。

五下綜合課進行到第四單元「我們都是一家人」（南一版），內容是介紹國內有哪些族群，以呈現社會的多元。但是這個單元編得有點歧視弱勢族群的味道，將身心障礙、偏遠鄉鎮兒童、育幼院兒童、原住民、客家人、外籍配偶家庭與捐款、捐發票、家扶中心、社會局等放在一起，雖然談的是各族群間互相尊重，卻暗示這些弱勢族群是受人接濟的一群人，而主流族群是給予捐款、志工服務的「高尚」族群。



圖 2 五下南一版綜合第四單元「我們都是一家人」課本的 52 頁 (左) 和 63 頁 (右)

為什麼身心障礙、偏遠鄉鎮兒童、育幼院兒童、原住民、客家人、外籍配偶家庭等各種族群不能以自己的身分為傲呢？這個世界就是因為有不同族群，有各式各樣的人存在，才會多采多姿啊。自我既有的身分，是個人珍貴的資產，不僅應該大聲承認，更該引以為傲。如果其他族群壓制我類族群，那是其他族群的心態不健康，並不是因為我類族群比較次階層。

我曾經是教科書的作者，知道教科書的內容是經過作者、編輯者、出版商篩選後的資訊，只能做為參考，如果能連結相關的文化意義，每個老師都可以成為教科書的作者，創新教科書的文本。教師在面對課本教材裡呈現的族群再現，如果不經思考批判，也沒有看出族群文化裡具有生成、轉變、學習的潛能，那麼教育就只能成為複製的工具。透過自傳探究，我意識到自己的主體性，看到社會的不公不義，所以我可以有不一樣的詮釋，可以對課程做補充和刪減。即使一時無法拋掉既定的課程、教材，但教師依然可提供轉化及顛覆的力量。

三、發現學生的認同迷思

學校有個原住民獎學金，我看康康的外表像是原住民，想替他申請原住民獎學金，為了確認身分，我問康康是不是原住民？他眼睛閃爍的回答：「不是，我媽已經跟我爸離婚了，所以不算。」但是，翻看家庭資料，我確定他的爸媽都是原住民，而他的外表也具原住民的特徵。為什麼不願意承認自己真實的身分呢？難道原

住民身分是個可恥的印記，讓他刻意隱瞞嗎？後來才發現，班上隱瞞原住民身分的人，不只康康，還有妮妮和小可。

在進行五下社會課時，課文提到原住民有豐富的文化，我讓學生將他們所了解的原住民文化表演出來，五組裡面有三組表演的原住民，說著怪腔怪調的話，或是追逐獵物，要不就是喝醉酒說瘋話。而奇怪的是，班上真正的原住民，不僅安靜的沒提出任何意見，還跟著其他學生一起表演「刻板的」原住民文化。

多元文化的可貴，在於每個人尊重自己的身分，發揮自己的特色，同時也尊重別人的身分和特色，彼此相互學習。但是在學校裡，大家都是「無臉」的一群人，接受同樣的課本內容、同樣的教學方法、同樣的規範，害怕自己與他人不同。就如同兒時的我，害怕別人知道我是個貧窮的客家人一樣，我會打腫臉充胖子、故意說很標準的國語、和大家走一樣的步伐，我看不見人與人之間的差異是值得挖掘的寶藏。

但是就如我的母親所說：「我們沒做錯事，怕別人笑嗎？」我們應該大聲說出自己的身分，不需要因為別人對我們身分的扭曲而自卑。在這個世界裡，原本就存在各種族群、各種差異，不是嗎？

在綜合課時，我和學生一起討論有那些族群種類，學生只回答：「原住民」、「客家人」、「臺灣人」，我補充了其他「族群」的種類，例如：有左撇子、右撇子的族群，以及不同性別、宗教、血型都是族群，佑佑說自己：「我屬於臺灣人族群，也屬於左撇子和A型血型的族群也。」學生們此刻發現：原來每個人都是同屬多種不同的「族群」。

我分享自己的客家文化，拿出收藏的「客家土樓」模型、家族「族譜」做教材，以客家人「硬頸」個性，介紹早期客家人生活環境的艱辛。學生專注的聆聽，同時也提出他們聽過的「客家文化」，像「客家小炒」、「桐花祭」、「擂茶」、「客家花布包」等，我問他們從哪裡知道這些客家文化？學生都回答：「電視上有說啊！」、「我們去北埔有喝到擂茶。」我告訴學生這些客家文化，都不是我小時候的客家文化，例如擂茶是有錢人家才有的花樣，我小時候只能用茶枝泡茶喝。學生恍然大悟，原來他們從媒體中所理解的客家文化和真實的客家文化是有差異的。

接著，學生要求我教他們幾句客家話，學生還會拿客家話和臺語的音做比較，氣氛熱絡而和諧。在學習客家話和臺語過程中，我們還回溯這學期剛讀過的社會教科書：漢人與原住民、泉州人與漳州人、本省人與外省人、執政黨與在野黨之間相互對立、排斥的歷史，像「國民政府來臺時，聽到本省人說閩南話，就說他們在說『髒話』，禁止在學校使用母語，為什麼呢？」學生說：「本省話哪是髒話啊！」、「外省人也會講髒話啊！」學生覺得不可思議，但是這確實是當年的國家

政策。我還舉自己是客家人而遭受歧視的遭遇：「有人說我們客家人很吝嗇，很小氣，可是節儉本來就是一種美德，卻被本省人和外省人說成『小氣』，把好事說成壞事，為什麼呢？」教室出現沉靜的思考氣氛，或許是因為學生限於語彙能力，一下子答不出來，於是我轉個彎問：「你們覺得問題是出在客家人，還是本省和外省人啊？」學生回答：「是本省和外省人不對。」學生從中了解一個強勢族群，如何使用語言來進行排斥。

我再舉自己女兒是個左撇子，在傳統社會被視為「不吉祥」的人，「所以他的外婆就一直叫我要讓女兒改成使用右手，幼稚園老師也會問我要不要把他改成右手寫字。」慣用左手的人被強迫改成習慣使用右手，會有什麼問題？孩子們七嘴八舌的分享他們的經驗：「我小時候就是這樣。」、「我媽說這樣改會變笨。」也有的說：「老師，有人說左撇子都比較聰明耶！」，「老師，為什麼有的人會左撇子，有的人右撇子啊？」，「左撇子變右撇子不好嗎？」，教室開始低聲吵雜起來，學生彼此提問，也彼此回答自己所知道的答案，我們還討論了左撇子和右撇子與左右腦發育的關係，擴展了學習的內容。

五年級剛接這個班級時，班上有很多小團體，像成績好的就排斥成績不好的，身材高的嘲笑身材矮的，身心健全的就排擠身心障礙的。藉著談「族群」的課程，我們彼此說著自己和別人不同的地方，幾個學生互相說著自己有客家、外省血統，或是自己的大拇指、耳朵可以反折，可以將拳頭整個放入嘴裡，左右手都能寫字等。學生漸漸明白人與人本來就存在差異，因為這些差異，才使世界多采多姿，只要透過相互瞭解，相互體諒，就會發現和我們不同的人，一樣都是人，都是可以和平相處的。當小緯向同學介紹自己與他人不同的地方是：「小耳症」時（這也是他與同學常起衝突的原因），我藉機補充說明：「小緯一出生就是『小耳症』，只有一個耳朵聽得見，所以口齒不太清楚，有時聽別人的話也聽不清楚。但是他跟其他小朋友一樣，都是喜歡交朋友，喜歡玩耍，只要你瞭解他和別人不一樣的地方，在你聽不清楚他說話時，請他再說一次，或當他聽不清楚你的話時，願意再說一次，我想他也是能跟你成為好朋友的，對嗎？」小緯在座位上點頭，笑得很開心。我由自己族群身分引導學生看到自己所屬的族群，看到族群間的差異並沒有優劣之分，而是可以藉由交流、理解而相互學習與接納的。

四、引導學生認識自己

接下來的一堂綜合課，我讓幾個孩子上臺介紹自己所屬的族群，不知道是學生語言表達能力不夠強，或是對於「自己與別人不同」這件事體驗不夠深刻，也可能是還沒有勇氣承認自己和別人不同，我發現有的學生不太能找到「與別人不同」的

那個「點」，例如阿明，假日時都和爺爺、爸爸在廟裡幫忙操練八家將的活動，有時抬神轎、有時敲鑼打鼓，但是阿明只報告自己屬於「道教」的族群，卻又說不清楚道教有哪些特色。我提醒學生對自己族群不瞭解的，要訪問親人，或查書、查網路資料，藉這個機會更瞭解自己的族群。

要如何讓學生有更深的體驗呢？在進行社會第三單元第三課「社會與文化的變遷」（康軒版）（內容是介紹臺灣光復以後國內藝文活動的發展，課本裡有介紹雲門舞集）時我嘗試做課程延伸。我利用大愛電視臺影片介紹雲門舞集的創始者林懷民，再影印國語日報上林懷民的傳記文章給學生閱讀。原本只是為了讓學生瞭解：不必因為自己和別人不同而感到自卑，但是在課程的對話中，學生的回應卻引導我們討論更深刻的自我知識。

在那個年代，堂堂一個男生，放棄大好前程，跑去學跳舞，根本是「頭殼壞掉」。即使是今日，我放影片給學生看時，男生看到林懷民小時候跳舞的照片，還是忍不住說：「好娘！」。我和學生討論，他為什麼從小喜歡跳舞，卻放棄學舞，去念父親要求他讀的大學科系？學生答：「因為男生跳舞很奇怪。」、「為了比較好找工作啊！」學生的答案呈現了社會的集體意識。

我問：「為什麼你們覺得男生跳舞是件很娘的事呢？」一位小男生脫口而出：「因為只有女生才跳舞啊！」我問：「咦！真的是這樣嗎？」其他學生開始發現這個預設似乎不正確，因為有人說：「電視上有很多男生也跳舞啊！」、「這就像很多大廚師，都是男生，不是女生（的道理）一樣嘛！」我讓孩子想想：我所認知的自己，是他人眼中的自己，還是自己眼中的自己？藉此說明認知的客體是和認同的架構相互交錯的。這些教室的對話形成一種認知的擾動，學生開始認知到自己對他人的認知，並不是真正的他者；自己所認知的自己，也可能不是真正的自己。我們對他人的認知，及我們對自己的認知，有很大部分是來自別人的看法，而這些看法可能是錯誤的。我鼓勵孩子看清自己是誰？不要為了討好別人，不敢成為自己。

學生在課後寫下他們的感想：

「如果我認識林懷民，我一定會支持他，因為每個人都有不同的興趣，所以男生是可以跳舞的，女生也可以當採礦工人，從今以後，男生、女生都有權力做自己有興趣的事。」

「只要努力追求自己的夢想，不中途放棄，也不在意別人對你的感覺，總有一天，也會像林懷民一樣，實現自己的夢想。」

我發現林懷民的故事帶給學生不少啟發。

五、大聲說出自己的認同

接下來的綜合課，我再次鼓勵孩子帶著道具、資料，報告自己所屬的族群，讓其他人更認識自己的族群文化。首先上臺的是阿丹，他穿上越南的傳統服裝，介紹他的媽媽是來自越南，身上的越南傳統長衫是七歲時和媽媽回越南時買的。小朋友注意到越南的傳統長衫怎麼跟中國的旗袍很像？阿丹拿著自己準備的講稿說：「大概是因為越南很接近中國吧！」爲了回答學生問題，我利用地圖簡略的介紹越南和中國的位置及兩國的歷史關係。也有學生注意到越南的旗袍開叉開很高，阿丹解釋是爲了方便蹲坐。又有學生提問：「越南有什麼好吃的美食嗎？」阿丹介紹了越南的特色美食：春捲，「裡面包蝦子、醬是用蘿蔔做的，會有點辣。」學生開始興奮起來：「哇！還包蝦子耶。」「哇！口水要流出來了！」阿丹說：「我媽在又又路又又號開了家越南小吃店」，其他學生爭相拿出筆記記下來，說要請媽媽帶他們去吃。我問阿丹會不會做春捲？阿丹說會，還承諾期末活動時做給大家吃（後來阿丹那道越南春捲真的非常搶手，一上桌就被一掃而空）。下課後，一群女生圍著阿丹問東問西，有學生摸著阿丹身上的衣服說：「這衣服好像是絲做的。」、「我好喜歡這件衣服喔！」阿丹一直到上課，還不肯脫下那件越南長衫。但在這之前，阿丹甚至不願意說自己的媽媽來自越南。

阿丹原是易受人欺負的對象，因爲成績不好、能力也較差，卻從此交到不少好朋友，在課業上也開始有令人刮目相看的表現，和爸爸電話訪談時，爸爸覺得阿丹這兩年長大不少。或許也與這次報告有些關係吧？

宏宏也上臺介紹自己的特殊「族群」，他的媽媽來自大陸，外公外婆住湖南，他說自己「只」去過湖南五次，同學抗議說：「嘎！只去五次？我一次也沒去過。」他接受同學們提問，介紹了湖南的特產、美食，同學問：「那湖南臘肉怎麼做的？」他說：「湖南每戶房屋後面都有一個土窯，會冒煙，那煙就可以燻臘肉。」連我都還是第一次聽到，經過宏宏的介紹，無形中擴展全班的世界觀。同學問他怎麼去大陸，會不會很遠？他說：「以前沒有直達的飛機，要轉好幾趟飛機，還要再坐車幾個小時，然後再走四十分鐘才會到，現在比較方便了，可以坐飛機直達黃花崗，比較方便。」宏宏的介紹，正好連結這學期社會課有關兩岸通航、直航的歷史脈絡，從宏宏的生活經驗正好讓大家瞭解兩岸互釋善意，和平共處，所帶來的好處。教室中的對話，擴展學科課程的學習範圍。

另一個值得一提的是妮妮，妮妮是從五上最後一周才從別班轉來的，由於有混血兒外表，她跟同學說自己是中法混血（祖父是法國人），實際上她的祖母、父親、母親都是原住民，但她寧願強調自己的「外國血統」，不願意強調自己的「原

住民血統」。

妮妮上臺報告自己的族群時，班上同學才知道她是原住民。她拿著準備好的講稿，另一隻拿著麥克風的手發抖著，她克制緊張，介紹自己的血統：「我媽媽是一半漢人，一半泰雅族血統，爸爸就完全是泰雅族血統。」我忍不住說：「哇！你是混血兒，難怪這麼漂亮！」小不點立刻口是心非的說：「她哪裡漂亮了！」，其他孩子對妮妮充滿興趣，一直提問：「你們有什麼特別的習俗嗎？」、「排灣族結婚時盪鞦韆，你們是怎樣的呢？」妮妮說：「用竹椅，由男生把女生背回家。」我開玩笑的對班上最矮小、又偏食的小不點說：「那你沒辦法娶妮妮了，因為你偏食，不夠強壯，沒法把妮妮背回家了。」男生開始起鬨。接著一個男生問：「喪禮有什麼特殊的嗎？」妮妮說：「現在跟漢人都一樣了。」小杰流著口水說：「有沒有什麼美食？」妮妮說：「有小米酒、山羌肉、竹筒飯，……。」小朋友又開始對小米酒和葡萄酒有何差別，感到好奇而做了一番討論。妮妮也介紹自己未來想做的事，她說：「泰雅族十六、十七歲的女生要學會織布，我現在也開始學織布了。」又是一陣驚叫聲。

我感到更不可思議的是：孩子願意大聲分享自己的族群文化，願意接納彼此不同族群的文化。

兩歲時，右半臉就遭受燙傷的阿國，介紹自己參與過的「陽光基金會」，他平穩的說著自己被燙傷的經過，他說自己燙傷的地方，「不只右臉，也包括右手和左腳，約佔17%，我從兩歲就開始復健，一直到現在都還是經常要回醫院。」他也告訴大家：「被燙傷的地方比較不靈活，還好影響不大，運動會時也可以跟大家一起賽跑。」他還給大家看他參加基金會時的活動照片，和登有他的作文的刊物，他告訴大家：「我是經過很多次的手術，才有今天這個樣子。」

阿國經常在室內室外戴著帽子，以遮掩自己的疤痕，有時候叫他在室內不要戴帽子，他仍不肯脫下帽子，我很訝異他肯說出自己特殊的經歷，我問他：「你在基金會看到什麼？」他笑著說：「我很欣慰自己還算輕微。有些人很嚴重。」我為他打氣說：「阿國很懂得感恩、很樂觀，也很樂於助人，跟他相處，讓人覺得很舒服，有時候根本就忘了他臉上的傷痕。」小詳說：「阿國人超好的。」小不點說：「我們也不覺得他（臉上）有什麼。」，我繼續說：「或許你們會覺得阿國很倒楣，不過阿國經歷那麼多次的手術和復健，以後再辛苦的事，他都熬得下去，有些小朋友覺得考試考差了，就世界末日了。但是對阿國來說，恐怕覺得沒什麼，因為再苦的日子，他都熬過了，所以現在他才能這麼樂觀，對嗎？」阿國在下面很用力的點點頭。

到六年級以後，我發現阿國漸漸不再戴著帽子，即使和別班一起玩，或在校園

裡閒逛，臉上的傷痕不再是需要遮掩的地方，他很樂於和同學分享他樂觀的想法。阿國在造句、寫文章時，表達越來越能正視自己的傷痕，他寫下：「傷痕既然已經造成了，就接受吧。」他說：「剛開始很害怕大家不接受我，因為我臉上有疤痕，後來才發現根本沒有人在意。」從教室裡的對話，阿國得以對自我和他者有複雜的理解，認清自己的位置後，他對現在的自己更加坦然。

經過這些課程的引導，那些被忽視的、缺席的權力與聲音，重新被賦予權力及發聲的機會。孩子發現多元社會不是課本裡的事，而是發生在我們現實生活中，那些叫我們要彼此「尊重」、「關懷」的教條，也不再那麼抽象了。

上完綜合課這個單元，我又連結作文課，以「自我介紹」為題，以往孩子在寫這類的題目時，只著重在表層的介紹，像頭髮長短、高矮、胖瘦，難以對自己的特色產生敏覺性，上完「族群」的單元後，我鼓勵孩子寫出自己的族群文化和專長特色。我發現孩子書寫的作文比口語表達更能展現自己的文化認同。例如妮妮的作文是這樣寫的：

有一位女孩，他有一頭咖啡色的頭髮、修長的雙腿，喜歡找樂趣、有點瘋瘋的，那個女孩就是——我。

我的星座是魔羯座，……做事講求完美，……

最讓我感到光榮的事是，我是原住民的泰雅族，我非常努力想去瞭解我的文化，現在，我們還保留一些傳統，像是我們的傳統服飾，風格多為粗獷，圖案大多精緻，還有每個婦女都要學會織布，才有資格結婚。而且泰雅族是非常注重勇氣、信心和獨立的，所以當我遇到困難時，就會展現我泰雅族的特質。我的外表也和其他人不太相同。

……我的家庭雖然少了一位爸爸，但我覺得我比一般有雙親的家庭幸福很多，因為這讓我有一個磨練的機會，而且我有一個開朗、聰明美麗的媽媽，和可愛的弟妹，這對我來說就已經足夠了，我也知道爸爸是愛我的。

我是一個非常樂觀進取的人，我覺得應該是從小媽媽不斷給我正確的觀念吧！我期望在這自我介紹中，我能更瞭解我自己，也希望我能成為一個更上進的人。

當一個人能真正認識自己、接納自己時，也就擁有了真正的權力。妮妮不僅深入介紹自己的族群文化和家庭，且引以為榮，文字間，充滿自信，也充滿感恩。妮妮剛轉到班上來時，不只沒有自信，而且成績低落、說謊、焦慮、罵髒話，還因為長得太漂亮，引起許多男生的注意，上課時也恍恍不安。但是一個學期下來，我發現她各方面都進步了。到五下期末，連成績都大躍進，進入班上前六名，還交了

不少好朋友，行事謙恭有禮，整個人都脫胎換骨。後來妮妮的媽媽利用聯絡簿感謝我用心指導。一個老師最大成就，莫過於看到孩子能自我成長、找到自我內在的權威。

伍、結語

每個人的身分，應該是個人珍貴的文化資產，但是在政治權力的策劃下，刻意抹去差異，使得非主流的族群不敢認同自己的身分，故意忽視自我內在的聲音，將帶來自我否定、自我扭曲，也就無法自由決定自己的未來。要回復自我主體性，除了要認清自我、坦承面對自我的身分外，也要有能力去辨識他人對自我的界定不一定真實。當別人以偏見、刻板印象在界定我們時，我們要有能力去判斷，並尋求轉變，而不是讓別人的偏見代替自我內在的界定。我曾經因為自己貧窮的、客家人的、女性的身分而感到不自在，但是從自傳探究裡，我提高了認知的層次、看穿政治權力的把戲。現在的我，並不自卑，反而因理解而同情那些曾排斥我的人，因為大家都只是被操弄的棋子而已，我們都應該讓真正的自己復活，將過去所遭受的委屈、壓迫，轉換成另一種力量，發揮個人的價值，這才是人生存的意義，如果當年我的原住民同學也有人能這樣引導他的話，應該不至於成為階下囚。

我從自傳探究中，統合過去一現在的經驗，而朝向未來的教學。我追溯自己過往受到歧視、壓迫的經驗時，就知道自己不能再讓這種歧視與壓迫一代傳一代，也不願意再有學生像我的原住民同學一樣，讓年輕的生命從我手心滑過。因為確立自己的立場，使我能對主流意識、課本教材產生批判的覺醒，避免傳遞扭曲和偏見的文化知識，我鼓勵並邀請學生帶著不同的聲音和各種經驗在教室裡彼此分享，師生的生活經驗成了課程的素材。在彼此質問中，讓原有的刻板認知形成擾動，學生得以覺察到社會、文化、政治的多元性，透過自我報告，重新認識自己、界定自己，使教室形成一種道德的、詮釋的社區，孩子能打開心靈，向內看到自我的意義與價值，彼此相互學習，在不同文化交流下能不斷更新和繁衍，同儕和師生間生命的對話與交流，促成觀念及意義的轉換，因此在面對外在的排斥與歧視時，能在內在的第三空間重劃疆界、一再變臉（un/skinning），跳脫原有限制。

臺灣原本就是移民社會，這些多元的差異原是文化活力的來源，面對國際化，及越來越頻繁的國際婚姻、觀光旅遊、外勞移民，如果還不能正視文化多元的意義，不僅將使文化衝突日益提高，也將形成自相殘殺的局面。在全球化社會，我們的教育如果能教導學生質問「真我」，就不會在一致性的文化裡受殖民者擺弄而不

自知，當自我勇於認同自我的文化，個體才得以參與自我，作自我的選擇，在自尊之下，也能尊重他人，不致再度落入歧視排斥的循環中。我們的學校教育應該培養學生具堅強的道德：也就是能自我覺知、自我認同、自我規範、自我超越，有足夠力量對抗外在壓迫，又不會造成對他人壓迫的道德主體。而不是教導貧弱的道德：也就是只遵循既定的規範，接受教條的人。要培養學生具有堅強的道德，教師首先得成為道德主體，才能幫助學生在質問內在生活意義與外在行為裡，重新發現自己，找回自己的能動性和創造性。因為教育就是師生意義價值（value）的交換與自我延伸的結果。

透過自傳的分享，我與學生有了更親密的接觸。教師的自傳故事總是特別吸引孩子，藉著分享教師自身的故事，我邀請學生分享他們的親身故事，當學生發現老師和他們面對一樣的問題時，會感覺老師和他們是「一國」的，他們會想從老師那裏學到一些經驗和技巧來改善他們的問題。

另一方面，我在回溯自己為人子女的經驗時，也自然的成為一位媽媽的身分在陪伴、傾聽、尊重、肯定孩子的聲音，學生因而願意表露自己的想法和感情，讓我有機會理解孩子的生活脈絡、內在思想，能即時化解孩子的疑惑，而學生也從老師那裡學習到傾聽、尊重、關懷等特質，以此建立與他人正向而積極的關係。

我在課程裡重新與學生相遇，透過內在深處的相互滲透，我從學生身上重新獲得教育的能量，發現自己真的能成功點亮學生的生命火花，而這一切正源自教師的自傳探究。

參考文獻

- 黃郁倫 (2011)。激發學習的快樂與潛能—「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實施。教師天地，171，39-42。
- 賓靜蓀 (2012)。教育大師佐藤學：真正的教育是所有人一起學習。取自：<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5031637>
- 游美惠 (2005)。身分認同與政治認同。性別平等教育季刊，31，58-61。
- 楊智穎 (2006)。課程「第三空間」概念的探究與啓示。載於陳麗華 (主編)，社會重建課程的理念與實踐覺醒、增能與行動 (645-659 頁)。臺北市：五南。
- 楊俊鴻 (2008)。課程間性之探究。國立中正大學課程研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 譚光鼎、劉美慧和游美惠 (編) (2001)。多元文化教育。新北市：空大。
- Antonek, J. L., McCormick, D. E., & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81(1), 15-27.
- Apple, M. W. (2000). Between neoliberalism and neoconservatism: Education and conservatism in a global context. In C. A. Torres (Ed.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 57-78). New York: Routledge.
- Appelbaum, P. (2000). Performed by the space: The spatial turn. *Journal of Curriculum Theorizing*, Fall, 35-53.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.
- Bullough, R. V., & Gitlin, J. A. (1995). *Becoming a student of teaching*. New York: Garland Publishing.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2002). (Euro-American constructions of) Education of children (and adults) around the world: A postcolonial critique. In G. S. Cannella & J. Kincheloe (Eds.), *Kidworld: Childhood studies, globalization, and education* (pp. 265-287). New York: Peter Lang.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Grumet, M. R. (1981). Autobiography and reconceptualization. In H. Giroux (Ed.), *Curriculum & instruction: Alternatives in education* (pp. 139-144). Berkeley, CA: McCutchan .
- Grumet, M. R. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical methods. In W. F. Pinar & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 28-43). New York: Teachers College, Columbia University.
- Gough, N. (2000). Globalization and curriculum inquiry: Locating, re-presenting, and performing a transnational imaginary. In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 77-98). New York: Rowman &

- Littlefield.
- James, J. H. (2007, Winter). Autobiographical inquiry, teacher education, and (the possibility of) social justice. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 4, 161-175.
- Jewett, L. M. (2008). *A delicate dance: Autoethnography, curriculum, and the semblance of intimacy*. New York: Peter Lang.
- Jones, J. K. (2008, May). *The storied self: Deconstructing the constructivist teacher*. Paper presented at the Meeting of fourth international congress of qualitative inquiry, University of Southern Queensland.
- Kincheloe, J. L. (1998). Pinar's currere and identity in hypereality: Grounding the post-formal notion of intrapersonal intelligence. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities* (pp. 129-142). New York: Garland Publishing.
- Kincheloe, J. L. (2006). Critical ontology and indigenous ways. Of being: Forging a postcolonial curriculum. In Y. Kanu (Ed.), *Curriculum as cultural practice-postcolonial imaginations* (pp. 251-258). Toronto Buffalo London: University of Toronto Press.
- Loney, S. E. (1982). *A framework for writing one's life story for use in teacher education*. Retrieved from <http://163.13.35.21/lib/item;jsessionid=DD89AD195BB16C05AD2C073656A7FB1B?id=chamo:1219560>.
- Morris, M. (2004). Stumbling inside dis/ position: The (un) home of education. In W. M. Reynolds & J. A. Webber (Eds.), *Expanding curriculum theory: Dis/ position and lines of flight* (pp. 83-104). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 396-414). Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1981). The reconceptualization of curriculum studies. In H. Giroux (Ed.), *Curriculum & instruction: Alternatives in education* (pp. 87-97). Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1994a). The method of currere. In W. F. Pinar (Ed.), *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992* (pp. 19-28). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1994b). Autobiography and an architecture of self. In W. F. Pinar (Ed.), *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992* (pp. 201-222). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (1994c). Reconceptualization of teacher education. In W. F. Pinar (Ed.), *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992* (pp. 223-234). New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). Autobiography: A revolutionary act. In W. F. Pinar (Ed.), *What is curriculum theory* (pp. 35-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slattery, P., & Rapp, D. (2003). *Ethics and the foundations of Education: Teaching convictions in a postmodern world*. San Francisco: Pearson Education.
- Starratt R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in*

schools. Washington, DC: The Falmer Press.

Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Cambridge: Blackwell.

Wang, H. (2004). *The call from the stranger on a journey home: Curriculum in a third space*. New York: Peter Lang.

The Curricular Understanding of Identity by Using a Teacher's Autobiographical Inquiry

Wu-Chi Chang*

Abstract

This study centers on currere curricular theory. It explores the effects of autobiographic inquiry on teachers' teaching and understanding of curriculum. The investigator, an upper-grade teacher, constructed the curriculum story with her students for eighteen months. The research selected several classes related to self-identity development as examples. The researcher adopted autoethnography to criticise social awareness, curriculum policy, teaching materials and methods by self-reflecting on life experiences and situations. The aims of the study are to reconceptualise curriculum, to establish a personal pedagogy, to seek changes in society, and to invite readers to reflect and understand the curriculum.

Key words: currere, teacher's professional development, identity

* Doctor, Graduate School of Curriculum and Instruction, National Taipei University of Education / Teacher, Ankeng Elementary School, New Taipei City

