

不同的教學想像：一位教師參與 「聽與說故事」課堂的行動敘說*

張靜敏**

山東女子學院社會與法學院副教授

王增勇

國立政治大學社會工作研究所教授

摘要

本研究運用行動敘說探究的方法，呈現一個從事社會工作教育實踐十餘年經歷的大陸教師進入台灣自我敘事課堂後的反思，在以說故事為教學方式的課堂中經驗到與主流課堂樣貌非常不一樣的教學，從這個衝突中對課堂進行觀察、並向內回觀反思自身對教師的原有認知。行動者在這個過程中得以回觀在大陸教與學的經驗背後所承載的教師為主體的框架，在敘事課程中再思考課堂的主體是誰？誰能當教師？教師與學生的關係還可以如何？藉由體驗以學生為主的教學經驗，讓研究者在多年教學的困頓中，得以返身實踐成為一個以落實學生為主體的教師。

關鍵詞：教學、說故事、行動研究、敘說

* 本研究得到山東女子學院國際訪學項目資助。

**本文通訊作者：327929517@qq.com

收稿日期：2017/11/22

接受刊登日期：2018/04/12

我在大陸從事社會工作教育與實踐十餘年，一直被教導一名優秀教師要能佔的住講台，預設著教學是以教師為主，我也一直如此自我期許著；但在這十餘年中，我開始對優秀的教學、課堂、教師的標準產生懷疑，感覺無所適從，我帶著對何謂好的教學、課堂、教師的疑惑來到臺灣政治大學王增勇老師的《同志生命美學》課堂。《同志生命美學》是用自我敘事設計的課程，開始我以外來的旁觀者進行觀察，後來挪動位置成為課程中的小組共同帶領人與說故事者，這期間我得以在不同位置上觀察、感受、體驗課堂。在經過參與者的同意下，我通過參與觀察、上課筆記、助教討論筆記、課程大綱、學生作業、訪談助教及修課學生等方式，取得學生、講者、助教、教師的不同敘說記錄，作為研究的材料，對這些文本進行詮釋與分析，形成我在《同志生命美學》課堂進行教學反思的故事。這堂另類課程讓我的教學視框從教師為主體的主流觀點挪移到學生為主體的批判教育觀點，使我對外來的社工教學有了不一樣的想像。

壹、乍見差異—我的課堂想像被顛覆

初次看到《同志生命美學》授課大綱，我就產生了很多疑問：從教學組織來講，16 堂課中請 9 位講者到課堂上講故事，教師自己從頭講到尾的時候很少，那教師的主導作用如何體現？從教學成效來講，9 位外請的講者，由 1 位教授帶領 2 位研究生助教對應 65 位大學部學生的課堂，這樣的教學投入要有怎樣的教學產出才足以被管理者認為具有成效呢？聽故事與說故事的上課方式會對學生有什麼用呢？教學產出是同學們的生命故事，它能對同學的成長產生什麼價值呢？對他們未來的專業發展與就業有怎樣的幫助？我會這樣提問，是因為我認為教學目標往往是要獲得運用某種新知識、新理論的能力，而聽故事與寫故事都是整理學生自己的經驗，這能幫助同學掌握什麼樣的專業知識、技巧嗎？這樣的學習能累積他們的職業競爭力嗎？教學管理的指標都是以教師為評價對象，而這堂課教師成為和同學一樣的聽故事、講故事的人，如何評價教師的教學水準呢？《同志生命美學》大綱中的教學目標是「在課堂中創造出說故事與聽故事的人文空間，讓學生可以學習進入同志生命故事中，反身性地回到自身生命經驗，並看見社會性別框架對彼此生命經驗的型構，因此創造出包容多元的對話空間」。以我過去的教學評量經驗，這樣的教學目標根本不可能用同行或是督導聽評課的外評方式來進行管理。那管理者該如何評價教學目標達成的情況呢？還沒上課前，我還擔心以故事分享為課程內容，而故事內容無非就是圍繞一個人「尋找、迷失、定位」的故事主線，聽多了這類故

事，學生會不會倦了呢？

現在回想起來，在我這些提問、質疑的背後其實隱藏著我對教學、課堂、師生角色的預設。但這些預設是什麼？又從何而來呢？

一、教師應該主導課堂

（一）佔住講臺的訓戒

「當教師要把課講好，才能佔得住講臺。」這個話聽主管講的最多，說這是為師之本。如何才能做到呢？

如何評價課的好與不好呢？誰評價？如何評價？以我任教的學校來講，一種評價是教學效果，由學生修讀完課程後打分。另一種評價是教學能力，由學校教務處組織的校院兩級教學督導聽評課打分、同行聽評課打分。我印象中好的課堂，學生要紀律井然，不遲到，不早退，積極回答教師提問；教師要從上課鈴聲響起那一刻開始，就要講解知識點，組織與學生的互動話題。要求課堂的信息量大，滿足「深、透、新」的要求，就是要知識有深度、教師要講透、課堂所學知識要反映行業專業最新研究成果。評課的標準是教師對講授知識的熟悉程度，教學的技巧，課堂管理的能力。學生的學習成績也是評價教師教學能力的依據，如果所任教科目有過多未合格的學生，教師必須做出說明。

那對於教師來講，如何講好課呢？對課程有較深入的研究，教學內容熟悉，教學目標明確，根據學生的實際情況來設計課堂，課堂互動好，能達到教學大綱要求的教學目的。那所有這些都是要求教師對知識的充分掌握狀態，課堂成為教師的展演舞台，展演得好，學生買帳（課堂氣氛好，學生願意互動）；展演得不好，學生不買帳（課堂秩序不好，學生不願意互動）。課堂是以教師為主的課堂，因為評價課堂時，評價的主要是教師。學生的課堂表現、課業表現、考試成績是評價教師教學的指標之一，這導致教師為學生的學習成績、課堂表現負責，於是課堂像是教師精心設計的請君入甕，教師在幕前、幕後精心編排和設計，學生是獵物罷了，之所以這麼比喻，是因為學生無從參與教師課堂的精心設計，只關心與課程最終成績直接相關的考核要素。

（二）教學規範主導課堂

我作為教師的經驗是總在被提醒和被訓練「教學要規範」。規範教學的核心理念是

教學應該「以學生為主體，以教師為主導」。

我上課必備的文案資料有教學大綱、教學計畫表、教案、多媒體講義、課程自我評估報告、教材等。這些文檔將每節課要講的重點、難點，要實現的素質、能力、知識目標交代得很清楚，課堂上的每一分鐘做什麼都寫得很清楚。我為什麼這麼做呢？我真的如教案設計的去教學了嗎？有授課經驗的人都知道不可能，教學是一門藝術，課堂的情景怎麼可能會如計畫般發生呢？學生是活的，教師的思考也是流動的。但我還是被要求這麼做，只有這麼做才符合學校教務處的教學管理要求，並事關學校能否通過教育部的大學教學工作評估。不這麼做的話，就違反教務處的教學管理要求，會被通報為「教學事故」，影響教師個人收入及評聘，損害教師所在院系的聲譽，有可能成為學校無法通過合格大學教學工作評估的罪人。教師在文案資料齊備，按規定好的流程教學時，學生的主體性便無從展現，但對教師而言，這樣的教學最起碼是符合形式規範的教學，不會犯錯。

二、教師為主的課堂

(一) 拉不動的耕牛

我上課經常會感覺很累。累在我一個人在講臺上講演，期望與台下的同學有互動和共鳴，但同學卻處於一種半遊離狀態，深感是我一個人的課堂！

我和學生在一起無法感受教學相長的喜悅，師生有點像是田間的農人和耕地的牛，農人用力拉拖牛耕知識的田，而牛卻巍然不動，有時牛一個任性的擺頭就把農人弄一個大跟斗。農人明白耕耘的重要性，而牛不知，它只體會到被役使、覺得是負重。在我的心目中，學生就是需要教導、引導的理性不成熟、經驗缺乏、知識不足、等待成長的孩子，他們還沒有學會用更長遠和廣闊的視角來看當下的學習生活對自我發展的影響，因此缺乏為自我負責的能力。

我在這樣的師生互動體驗和認知下，當學生考試成績不理想時，對知識掌握得不理想時，我很自然的責備他們不夠勤奮，不夠聰明，不夠認真。當然也會反思教學方法，可是反思方向是如何激發學生的學習主動性。挖空心思的調用各種教學方式激發學生的學習興趣，目標就是讓學生能專注於課堂，在我的引領下掌握我所教授的知識，學會專業的思考方式。但我也沮喪的發現學生修讀課程的目標主要是記住有可能考試的內容，

順利通過考試，獲得學分，他們並不關心我關心的思維訓練、知識積累，他們不覺得課程教育與他們想擁有的理想職業與收入之間有什麼關聯，因此我無論如何去改善教學方法，也引發不了學生探究課程知識的興趣，最終都是無功而返，徒增為師的無力感。在強調以學生為主體的課堂，我在課堂裡感受不到學生的主體。

（二）師生關係是單向教學的工具

我回想大學時的教師、課程、課堂，只記得教師的穿著言行等形象，還有教師在課堂上分享的個人思考，看待社會、朋友家人的一些觀點，那些教師在課堂中看似調劑課堂氣氛的分享，卻對我成長發展影響最深刻。如教師分享身為大學教師做科研的孤獨、難有分享合作的經驗，教師用了「單幹」的個體戶比喻此處境。這樣的分享，現在的我想來歷歷在目。雖然教師的生命經驗分享對我影響很大，但也隱隱覺得這樣的分享不是教學的一部分，只是私下的情感交流。因為，當教師被聽評課時，這樣的內容是不會在課堂上出現的，也不會在考試題目中出现。但奇妙的是，教師的這種分享，拉近了師生的距離，讓我願意信任跟隨教師的課堂。

我從自己當學生的經驗中學習到教師要維持與學生的良好關係，這樣才有學生願意信任跟隨課堂。教師要願意聽學生的想法，願意分享自己的想法，和學生成為朋友，啟發影響學生，而不是訓導學生。除非學生願意接受你的影響，他才會靠近你，聽你說。但另一方面，作為教師，經常被提醒，與學生的關係不能太親近，要避免多重關係的產生與角色的矛盾，畢竟在與學生的關係中，教師更具有主導性，應該更有意識去把握關係的走向。師生關係是為了更好的實現教學目標，成為輔助我完成教學任務需要拿捏的工具，這讓我時常感覺到人格撕裂，在真誠的人與人互動與有目的的師生關係之間，我要真實，還是要控制？

三、尋覓／尋迷知識

（一）翻越那個山頭

我當學生的經驗就是我不夠好，讀的書永遠不夠多，不夠聰明，不夠勤奮。記得大學上課時，教師在講臺上講，我坐在下面認真的聽，每個字都聽清楚了，可是意思卻並不很清楚，教師問「懂了嗎？」我也沒辦法說不懂，提出問題來。因為我想是我讀書太少，根本沒辦法提出問題和教師對話。上課聽著聽著，經常就睡著了，或是走神，醒來

意識到這樣的情況，還會自責自己不夠專心和勤奮，沒有聽教師的話，對在講臺上苦口婆心的教師感到抱歉。除了被教師提問（在我的經驗裡，提問是一種考核），我不記得有話題是學生和教師可以對話的。那個時候就覺得教師應該讀了很多書，很博學，教師是給予答案的人，學生是努力尋找教師心中正確答案的人。優秀的學生就是能聽懂教師的人。師生關係深受「一日為師，終身為父」的影響，教師如父親般有權威的存在，給人威嚴和壓力。

那時候，我從來不會質疑教師、課程，我感覺課程無趣、學習無力時，都會歸因於我不夠聰明，不夠勤奮，不夠專注，不夠聽話。從小上學讀書，身邊的長輩、教師不斷告訴我：考上大學，你就躍出龍門了，身份就不一樣了，就吃旱澇保收的皇糧了。讀了大學，我才知道要繼續通過考試，才能畢業，拿到畢業證，就自然有份工作了。要想工作崗位比較理想，在學校的表現要優異，而是否優異的評定者都是教師。我學習的知識使我成為有知識的人，幫我順利拿到畢業證書。畢業證書在握，我便被視為具有專業能力的人才，被分配一份穩定的工作，擁有一個鐵飯碗。

（二）我成為被翻越的山頭

來臺灣之前，我相信作為教師有責任教導、引領學生成長並幫學生積極正向的看待自我與環境。我要在自己教學研究的領域非常博學，才可以回應學生的提問和挑戰。我要有一定的教學技巧，在課堂上營造互動活躍的氣氛，讓學生自由提問，參與到課堂中來。但互動的話題和時間都是由我來主導設計，學生的反應一般在我對課堂的準備和預期之內。我常常設計討論話題，或運用案例教學的方法，促使學生各自發表看法，我再進行總結和延伸，雖然有討論，但還是一種教師是權威知識的擁有者，學生是尋迷知識的小羔羊角色。最終通過課堂教學，我要完成既定的教學目標。在這個過程中我要充當編劇、導演、教練、裁判等角色，放得出去，也能收得回來。這樣的我，就基本符合一個高等學校管理制度中的好教師樣子，在教學過程展現了我的知識、能力，但這樣虛假的師生互動裡的我，卻感覺自己遠離學生的經驗與感受。

我很喜歡教師這個職業，師生就某個關切的問題進行對話討論，分享彼此的人生經驗和看見，讓我覺得生命異常的豐富。我心目中的這種好教師卻不是高等學校管理制度考核的好教師。我在自己定義的好教師與符合高等學校管理制度的好教師之間搖擺、拉扯，感覺疲憊；我在被訓練成為一個合格的教師的過程中，感覺到身心的分離。遵照高

校對教師研究、教學的要求，我越勝任，就越鄙視自己，我覺得自己成為學生達成人生目標過程中要翻越的山頭。

貳、走近來看《同志生命美學》課程的教與學

我帶著以上的疲憊、無力和拉扯，讀到了增勇老師的指導學生郭志南（2013）的碩士論文，從文中看到了郭志南與增勇老師的互動，也看到了增勇老師寫の後記，被論文中流動的生命氣息打動，被生動的人與人的關係吸引。關於師生關係，關於教與學，關於人與知識的關係，我看到了一種與我的經驗非常不同的模樣，卻在他們的書寫中展現出來。我因此看到了頭腦與身體一致的可能性，漂洋過海來到了增勇老師的《同志生命美學》課堂。

從說故事與聽故事中體驗生命美學？！帶著初入課堂的驚詫，我重新思考什麼是課堂？課堂的主體是誰？教學可以如何展開？師生關係如何可能不同？什麼是知識？知識與人的關係是又該怎樣看待？

一、教師退位的共學課堂

增勇老師在第一堂課先講了自己的故事，老師在接下來九位講者的課堂上大多數時候是個很好的聽眾，經常客串主持人，偶爾提醒同學們如何聽和說故事，但他不站在講臺上講課。教師帶領這個課堂的方式是用身教示範如何講、如何聽、如何回應故事。

（一）揭露自我生命的多元講者

進場次序	姓名	性別認同	職業	故事主題
1	鄭智偉	男	社工主任	我的同志運動實踐路徑
2	Leon	男	不願公開	跨性別天主教徒的追求
3	吳紹文	女	農民	堆肥人生
4	陳小恩	女	教會	我是女同志基督徒
5	大龜與周周	男／女	自營者	最親密的陌生人
6	劉安真	女	教師	我與我的同志身份
7	東冬侯溫	男	藝術工作者	走入傳統的原住民同志
8	邱志浩	男	愛滋個管師	反轉歧視、從裡做起
9	夏立民	男	電視臺主持人	客家同志結婚了

如果課程以說與聽故事帶領學生進入具有美感的生命之中，《同志生命美學》課程邀請的講者就等同課程的指定閱讀教材一樣，具有引導的指標作用。從表 1 講者的性別認同、職業、演講主題可以看見講者呈現出同志族群的多元性，但仍不足以想像這些故事會帶來怎樣的課堂動力？學生聆聽這樣的生命故事會有什麼收穫呢？我以其中兩位為例，分享我以一位異性戀女性聆聽他們故事的經驗。

跨性別天主教徒 Leon，一眼看上去是個帥氣的小夥子，聲音也溫和好聽，但他是個女跨男的跨性別朋友。我在他的分享中聽到很多金句：「我是一個怎樣的人？在身體上如何展現？在出櫃的過程中思索親子議題，當我不是父母期待的樣子，我如何說出，不讓父母覺得失去。」我聽到這些話時，內心產生極大的共鳴。雖然我不是同志，但我也曾飽受與父母期待不一致時的痛苦掙扎，努力尋求父母的理解與肯定，但我似乎沒有在父母的位置上想像他們面對孩子非所期待時的心境，一味責怪他們守舊、落伍，其實我也從未讓他們覺得被理解。Leon 分享了他使用男性荷爾蒙過程中，身體和情緒的變化以及對自我的覺知。他是把自己的身體當做自我實踐的田野，分享著身體是如何被他人觀看和他如何自我觀看。他的實踐讓我忽然意識到，原來身體真的有這麼多資訊，原來身體不僅僅是身體，我開始留意我在教室就坐的位置、坐姿，我覺察到自己身體的姿勢、所處的空間和感覺與情緒及自我認同間密切的關聯。聽故事的過程，我的內心同時上演著無數次小劇場，對自己有新的發現與理解，對所處的世界透過他的故事有了新的看見。我驚訝於故事的力量，雖然我在認知裡早就知曉身體與心理、情緒相聯繫的知識，但在聽故事的過程中，我才有意識地將這知識用在自己身上。

原住民同志藝術工作者，東冬侯溫的分享讓我看到文化傳統與祖先的力量。他穿著夾腳鞋拖，寬鬆衣褲，脖子、手指、手腕配戴著很多獨特的銀飾，用族語跟同學們打招呼，「我來自那百花列草之地，被這群山溪谷擁抱著，被祖父母以古老的靈魂餵養著……」，以這樣的語言描述自己的部落成長過程，我感受到他對族群文化的自信與自豪感。他所創作的九部作品都反映自己的人生經歷，通過把自己的故事放進戲劇，療癒、釋放自己，經歷面對自己、復活自己、重生自己的歷程。我整個被吸進去他的分享，感受到一個經歷那麼多生命苦難的人，反而可以很幽默、搞笑，同時卻很深刻，這需要多少人生智慧與轉化在其中才能辦到，他的豁達讓我接納和擁抱我生命中的苦難。苦難分明是人生的試煉石，是包裝不完美的人生禮物。對苦難的回應成就了個性豐滿的人，創造生命之美涵含其中。如果人生就是歷程的話，那麼在歷程中經歷豐富的人，就是最富有的人。

這些背負著同志污名的講者，透過完全現身，講著他們的心路歷程，分享在他們生命的一些重要時刻發生了什麼，他們彼時如何看待自己和周遭，如何有了下一個行動與方向，分享著那些痛苦、迷茫、壓抑、爆發、戰鬥的經驗。每一個故事相同又不同，不同的是，他們有不同的外在形象、社會位置、家庭關係、生活經歷；相同在我感受到的人成長過程中的苦難與生命的韌性，每個人的命運以類似的模式鑲嵌在社群與社會中。我原先對學生聽故事聽到乏味的擔心消失了，相反地，我看到我作為教師在課堂只能告誡學生「變化是唯一的不變」，但是我沒辦法讓學生體驗到流動的現實，流動的人，流動的生活，因而學生知道、記住了一些理論、知識，卻並沒有將其運用於自己的生活世界，不清楚如何在流動的多變的現實世界中紮根，最終，認識世界的科學知識並沒有用於認識自身所處的生活世界。教師在課堂中用理論聯繫實際的教學，只能幫助學生記憶知識，但無法讓學生運用知識。但是，生命故事中充滿了具體的情節，學生在聽故事的過程中，感受到講者的生命，也可以從自己的生命經驗中去呼應他有所感的情節，在那個呼應中，學生透過他人，也在不停回觀著自己的生命。換言之，故事召喚了學生的生命主體，而非知識取代了學生的經驗。在聽故事中，我經驗到自己的經驗被召喚，進入與講者故事的對話中。

探索自我與世界的關係的知識不僅僅是知識，還是認知過程，必須通過對話和提問的方式獲得，同時身為學生的教師與同時身為教師的學生在共同成長的過程中同負責任。沒有人教另一個人，也沒有任何人是完全可以教自己的。透過世界與那些認知對象的中介，人們彼此教導（王永泉譯，2013：117-118）。《同志生命美學》課堂是教師與學生共同探索的場域，而一個個生命故事成為師生認知世界的媒介。每個人在其中思考我是誰，我是如何受到家庭、關係、社會的形塑成為現在的自己的，我要成為什麼樣子，我如何在這樣有限制的空間裡找到自己的位置，重新想像理想的生活。每個人在這樣自我覺察的過程中，自我探尋，自我負責。教師與學生、學生與學生相遇，產生「一種覺知自己和別人的知識，讓人能夠打破圈禁，內外翻轉，連結滋養，產生行動的方向與能量，帶來個人成長與社會轉化。」（成虹飛，2014：9）。同樣的情況可以從以下這位同志學生寫給講者的回饋中看見：

智偉對於父親的描述，也讓我不斷回想起自己與父親的互動。我的父親傳統、保守，沉默又神秘，我不知道他的歷史他的過去，他也不曾與我提起。我們數次因我性向問題爭執，甚至揚言斷絕關係。（當時我心中冷笑覺得我與父親本身就沒有什麼實質精神關

係可言，只是在法律上客觀地作為父子罷了）而後他問我：“過這樣的生活，你不會感到難過嗎？”一時之間被激怒的我回了：“只有遇到你這種人才會。”於是我就用了我最討厭的方式，透過傷害別人，來避免自己繼續被傷害。謝謝你的故事分享，在聽過這些不同生命故事之後我總會將相同、相異的情節放入自己生命想像中，揣摩這樣的情景對於我的意義，以及我如何能夠更溫柔。（學生作業）

一樣是同志，這位學生跟智偉都面臨父母的不接納，但是智偉學習溫柔面對父親的歷程，讓這位同學重新想像自己是否也可以像智偉一樣溫柔地回應父親，開啟了他重新面對父親的可能。這就是聽故事可以讓學生回到自己生活去實踐的關鍵。

（二）從聽故事到說故事

課堂設計不只讓學生聽故事，也讓學生說故事。學期中，全班同學分為三個生命故事團體，由老師與兩位助教分別帶領，共進行六次團體活動，每位組員都有講自己故事的機會，也有聽組員故事進行回饋的義務。

增勇老師對將要開始的故事分享做了以下的提醒：一是鼓勵說故事的同學要做自己故事的主人，要為自己說一個對自己有意義的故事，因為每個生命都應該被仔細的對待和理解。二是不知道該如何說故事的同學可以有不同的方式說故事：可以學習講者說故事的方法，說生命中有轉折意義的重要時刻，運用時間線、也可以運用主題的方法。在整理故事時，試著給自己的故事命名，做詮釋自己故事的主人。同一件事情在不同階段可能有不同的命名，可以用隱喻的方式，以定義過去來引導未來，賦予故事新的意義，也藉由自己的故事召喚聽眾的故事。三是提醒同學們事前評估說故事的風險，不必完全、徹底暴露自己。四是團體分享時要做的：聽故事的人試著進入別人的故事，注意幫說故事的人開啟新的角度，幫說故事的人看到故事可以被重新詮釋，鼓勵看到人生的力量，換個視框，但不要成為別人的輔導者。試著分享你的感動，站在說故事的人的旁邊，而不是前面，用對話的方式進入，而不是去主導別人的生命。

增勇老師在團體進行前召集兩位助教開會，我則成為其中一位助教的協同帶領者，老師提醒我們：一是團體目標，讓同學有機會說自己。二是團體開始前要訂定團體規則，如保密、不判斷、不指導等。讓同學對自己的故事進行命名，擁有自己故事的詮釋權。三是助教回應的方式，引導同學看到在生命中做得很好的事情，看到生命的力量。再悲傷的故事也可以反過來看，看到力量。很真誠的分享感動、感受。重要的是幫說故事的

同學對生命故事有新的角度，打開新的可能性。老師也提議，每次生命故事團體分享結束，老師與助教四人馬上就當次的小組情況做分享與回顧。

我所熟悉的教師主導作用不見了，但教師在用故事的主線將課程的各個部分串聯起來，用自己的、講者的、同學們的故事示範著如何講故事、如何聽故事、如何回應故事，營造課堂無條件接納、全方位傾聽、真誠相待的氣氛，使課堂出現的所有人都成為共同成長的夥伴和不同面向的參與者，每個人在這樣的空間裡，帶著自我選擇、自我負責的意識，自由對話、提問。

二、有對話的空間就是教學的空間

在課堂上，我持續經歷困惑與挑戰，其中的疑惑就是課堂可以有多自由？可以沒有是非和標準嗎？自由會不會導致無序？是非標準不明確會不會導致學生無責任感的隨意？完全自由的課堂互動可以嗎？學生自由的問各種問題，講者不會覺得被冒犯嗎？教師要出來調控這個尺度吧？在課堂中，我心中的理想老師仍不斷跳出來。

（一）自由問答教學

我在第二周提前五分鐘來到課堂，當時教室裡座無虛席，第一位講者同志諮詢熱線社工主任鄭智偉講述自己的故事。最後的問答環節高潮迭起，同學們坐在自己的座位上，舉手提問，什麼樣的問題都有，全部貼著智偉個人的生活經驗，都是指向非常個人私密的問題，超出我的想像，我在擔心講者會不會感受到被冒犯？對同學們提出的問題，我也很好奇講者如何回答。問答過程本身就極有趣味，我會看到每個人的思考與關切。在我看來，學生無拘無束，他們自由發問，然後有感而發的鼓掌或是哄笑。下課後，一群同學等著與智偉交流、拍照，我彷彿覺得我參加了一個明星粉絲見面會，每一位粉絲珍惜著與明星共度的時光，主動的擁抱明星釋放的資訊。這樣真實熱烈且自由的課堂氛圍，我不曾經歷過。

我當時也有好奇的問題，但我不好意思問問題。一是擔心冒犯講者，我顧慮著我可以提什麼程度的問題，對講者不造成困擾和侵犯。二是不習慣提問，一時不知如何組織、提出我關切的問題。三是擔心我的提問顯露出自己的可笑。我覺得我作為典型的異性戀女性在這個課堂上是少數人，擔心我提出的問題太弱智，因為我對同志族群可謂一無所知。記得當時智偉講到他的「男朋友」這個詞，我就以為在同志的戀愛中，也是有人充

當陽剛的，有人充當陰柔的，就如同異性戀男女的婚姻戀愛的那個樣子。我的腦海中會出現與男朋友對應的詞是「女朋友」，我當時很好奇智偉是不是對應著女朋友這個詞？但是不知如何問問題，最大的顧慮是，我的問題會不會冒犯被提問的人。課上沒有答案的問題，讓我在課下不停尋找答案。當我知道「同志的男朋友」的意涵，即男同志伴侶互稱對方為男朋友，女同志伴侶互稱對方為女朋友，我笑自己：我對婚姻愛情的想像，原來一直都是一男一女的角色設定啊。對於我這個來自不公開談論性、同性戀的大陸人，還不能完全聽懂「同志」的故事，但聽懂了「人」的故事，聽到他和我一樣的在意別人如何看待我，背負家族、家人的愛與期待，想要安全與愛，想活出自由的意志。

增勇老師，這堂課的授課教師，從來不過濾同學的問題，也從來不提醒同學如何問問題，時常在同學問題の間隙向講者提出自己關切的問題，這讓我驚詫莫名。我意識到我經常不自覺得扛起同學們言行的責任，他們的錯就是我的錯，因此我會緊張同學們提的問題是否適宜。

一個人的知識和生命體驗是有限的，而很多人的問答之間就展現了生命體驗的豐富性以及知識的無限性。在聽與問與答之間，我漸漸體會、理解了同志的社會處境，也警覺到滲透進社會制度、文化、心理、思維、生活方式等人類生活環境中的異性戀思維，開始看到諸如階級、種族、區域等差異給人視框的限制。

（二）從講臺到餐桌

除了課堂，這堂課還設計了每位講者演講後在增勇老師家的聚餐。修課同學一學期有一次機會選擇跟 9 位生命故事演講者的其中一位，出席課堂後的晚餐聚會，與講者近距離接觸。

我去增勇老師家餐敘，是課程中的第二場與土拉客吳紹文共餐。增勇老師跟我講：靜敏，來餐敘吧。得到老師的邀請，我的心安定了些。我對自己的角色有些不確定，是學生嗎？是助教嗎？是增勇老師的同事嗎？都是卻也都不是，找不到一個明確的角色，我不知該如何行動。紹文在課堂上講自己競選立委的過程，與同學互動中也經常說台語，不懂的語言與不瞭解的政治運作，統統讓我有一種異國人的感覺，更讓我無所適從。

我在準備去參加餐敘時，異常緊張無措，不知道要做哪些準備？要帶自己的餐具嗎？要帶什麼禮物嗎？會談及什麼呢？一切未知，感到好奇又緊張。我站在教師的經驗和位置上想：請同學到教師家餐敘，教師真的不怕被打擾嗎？首先想到衛生問題，陌生人用

自己的碗筷可以嗎？再想到教師完全開放個人的空間由學生自由進出，這樣安全嗎？不會有學生迷戀、糾纏、誤解、傷害老師嗎？師生之間有沒有界限？教師的教學工作與日常生活要不要區隔？進入增勇老師家裡，看到同學們各自忙碌，一起準備著餐點和餐具。大家坐定，增勇老師就引導大家從介紹自己帶來的一道菜開始，介紹自己，選擇此次來餐敘的動機，同時這份菜被同學們傳一圈被分吃。之後，開始有同學向增勇老師、講者提問，表達自己的困惑，自然而然的、生活化的交流，讓我緊張、僵硬的感覺慢慢消失了。在這裡，我從一個人的生活方式、思考方式、生命歷程中去認識一個人，餐敘是延伸至生活中的課堂。在這裡，我看到每個立體多面的人，在某一方面有閃閃發光的部分，也在某一方面有些黯然、愁苦。我發現，這個時候的我很自然的放下了我的年齡、經驗和身份，只是生命的相遇與相惜。教師全然的信任我，我也全然的信任教師。師生之間在課堂存在的某種權力關係開始消失，師生成為肩並肩、頭碰頭的一起生活的人。

跳脫課堂的生活情境讓學生更自然呈現自己，也讓學生可以更立體地跟講者接觸，進入平等的對話關係。一位學生如此描述他參與晚餐的經驗：

今天的晚餐在增勇老師家吃，跟一羣陌生人吃飯，很特別的經驗。我通常習慣安於沉默的時刻，所以不和陌生人吃飯，怕造成對方的尷尬，只有熟人才能在那樣的情況下還跟我好好吃飯，而不使空氣中瀰漫著一股不安。這也是第一次在經過和陌生人頻繁互動的場合後，不感到疲憊。我通常喜歡人少的場所，或至少不需要和人用力的互動的場所，譬如說從小長大的菜市場，雖然喧鬧，卻像是一種讓人安心的背景音樂。今天真的很特別，好像可以很放鬆的做自己，想說什麼就說，想安靜就安靜，不需要不斷想著該說些什麼，而磨損自己好不容易鼓起和陌生人說話的勇氣。大概是感受到在這樣的場合下可以很自在的當自己吧。每次想到可以很自在的做自己，都很感謝增勇老師的這堂課，讓我不斷地的去練習怎麼自在地和這個世界相處，以及和自己相處。(學生作業)

三、生命故事是有用的知識

對於說故事，增勇老師曾這樣描述：「故事雖然溫柔，影響卻是深遠，因為它不僅改變我們的認知，更改變我們認識世界的感性結構，而且這個改變是會從我們自己開始，改變自己其實才是最困難的。說故事是危險的，因為你無法預知開始說之後，你會說出的內容是否你原先所期待的，但也因為危險，所以才讓說故事具有創造自我的可能。說故事是有致命吸引力的，因為他會召喚其他人現身。問題是，我們準備好要一同冒險了

嗎？」(王增勇, 2005)那麼對於選修《同志生命美學》的同學來講,他們準備好冒險了嗎?

(一) 準備好冒險

《同志生命美學》是跨人文、社科類的通識課。據修讀的同學講,這門課有二百多名同學候補,但只有 60 個名額,老師又很少加簽,是很特別、很受歡迎的一門課。要修這門課,需要做好各種準備,首先在選課時要做取捨,必須放在第一志願選上的可能性才大;其次是心理上的準備,尤其是同志學生,還沒準備好出櫃卻因上課被家人、朋友知道了怎麼辦?再次是準備好要說自己的故事,說什麼?怎麼說?一位還未跟家人出櫃的同志學生擔心成績單寄到家裡,會造成他意外的出櫃,因此事先爭取父母不要看他的成績單,才敢選課。

這門課程的名字很聳動,大學成績單寄回家,這讓我有些壓力。後來想辦法跟父母談,讀大學了,成績單自己管理,爭一些自主權。我喜歡聽故事,也愛講故事,選修的時候沒有感覺到一點壓力。但上了課,快到我發表時,我焦慮了一周,發現我原來一直講的是別人的故事,沒講過自己的故事。於是,把自己能想到的事列出來,竟想起一些早已忘記的,但很有趣的事,非常有意思。(訪談記錄)

同學們對通識課程往往看成營養學分,不太重視,也不太投入。但《同志生命美學》不同,課程的預設就是每個人講自己的生命故事,所以課程設計就給同學要主動參與的感覺。在生命故事團體中,聽了別人的故事,就有要用自己生命經驗回饋的責任,否則有愧疚感,這也牢牢抓住同學們到課堂上來。課程給所有參與者不同機會講自己的故事,一般社會生活中的主流與邊緣不見了,創造了所有生命經驗都值得被認真對待和珍視的空間,所有參與者都可以自由講話的空間,同學們珍視這難得的自由說自己的空間。

課程給不是那麼主流身份的人可以自由講話的空間,這個空間很重要,因為平常不太會有機會自由表達內心的深層的想法。這也是同學主動的一個原因,覺得值得投入。(訪談記錄)

在選修的時候就思考自己要講什麼故事才能學習這門課。每次聽完演講要給講者寫一封信。一開始會擔心每次給講者寫信浪費時間,也沒內容寫,但其實後來,每次寫信都是一次深刻的反思。(訪談記錄)

我是誰？我是如何成為現在的自己？我想要去向哪裡？這種對自我、他人、情境的思考與觀照的知識和能力，在同學們準備進入課堂到在團體中講自己的故事，就在醞釀了。

（二）故事的力量

我是有豐富的帶領團體工作的社工老師，但協助帶領課堂同學說故事團體則是另一個衝擊我對團體的另一個經驗。在一次團體中，一位女學生說出了自己在家中受暴與性侵犯的經驗讓我對於該如何處理十分不安，因此當晚寫信給增勇老師：

.....第三位是位女同志，講了不正常的家庭與受到患躁鬱症的姐姐家暴及性侵的經歷，現在的性生活混亂。她講了超過 50 分。我聽起來故事不流暢，前後的敘述有衝突，但對自己有肯定。我摘要出她故事裡積極的部分，並建議她或許可以去諮商。談到諮商，她立即反應，說「我覺得我很好，過去都是我一個人走過來的」。我強調諮商或許是一個有機會更好理解自己故事的機會，可以試試。結束後，我去了下衛生間，返回看到這位同學還在走廊與課程帶團體的 A 助教交流。

由於 A 助教說自己故事時，說明自己患有躁鬱症，這名同學在這次的說故事中，有對這個病症的很多問題，以質問、對質的語氣跟 A 助教對話，因此我有些擔心。..... 老師，其實我是擔心 A 助教能否處理這樣的壓力？我覺得跟老師講了，才安心。（寫給增勇老師的信）

接下來的助教會議上，增勇老師特別的詢問了 A 助教的看到與感受。在聽完 A 助教的感受之後，增勇老師做了以下的回應：A 助教帶領者的位子，讓同學在說故事時把他作為對話的對象，而這也就是故事召喚故事的效果。在關係中受的傷，只有在關係中修復，因此 A 助教可以不必背上躁鬱症者的過錯。建議下次我和 A 助教交換一下帶領者的位置，由我來帶領團體。A 助教聽後嚎叫了一聲：「我可以休息嗎？我真的太累了。」眼淚瞬間濕眶。我覺得 A 助教被支持到，也感覺到課程的無邊界，打破了師生的界限、課上課下的界限，在這個課程中看到生命，被支持成長的不僅僅是修課的學生，還有參與課程的助教。

你說它是「焦點團體」，的確它是個團體，有著焦點團體的團體動力過程，但故事本身是由參與者自行決定，團體成員共同引導，不是帶領者可以決定聚焦在特定研究問題上，所以它並不「焦點」。過程中，往往有一種說出「我們的」歷史的看見，相互參照下，

彼此有種「原來我們都是這樣長大的」共感，相互成長與學習的喜悅，更有一種集體社群的發展，一種類似意識覺醒的過程（王增勇，2008）。增勇老師現身召喚講者的故事，而講者的故事又被老師依照個人、家庭與社群三個主軸組織起來，展現個人故事的社會性，讓同學通過聆聽生命故事，理解被社會汙名的群體如何在自身生命中面對受苦經驗，多元包容的對話空間得以形成，身在其中的每一位同學在聽故事說故事的人文空間中被培力，感受到我們是命運的共同體以及生命的無限可能性，對自身生命經驗的肯定，每個人欣喜的做自己，獨一無二，又不孤單。生命達到自在，生命能量得以流動，自然能生成生活的智慧及生活實踐中的自助與互助行動策略。

而聽故事和說故事的能力也被發展出來。成虹飛把這個聽與說的過程捕捉得十分傳神：「與異己相遇的知識。透過相遇中的真誠的願意看與聽，使彼此更成為彼此，不是我改變了你，而是因為要認識不同於我之你，我改變了自己。對話並非限於平面對等的意念融通，而是透過面對面的交會，不斷地往深層自我解構，進行內在的對話與覺察，形成自我的流動轉化。這樣的內在流動轉化使得外在的社會關係一併轉化，跨越社會邊界的行動條件也因此成形……相遇是一場為了對方而甘願自我改造的投身歷險之旅」（成虹飛，2014:5-6）。

參、下海試水—成為課堂的一員

在生命故事團體進行前，增勇老師召集助教開會，讓我跟 A 助教一組，這樣分組的理由是 A 助教沒有帶小組的經驗。我帶過不少的團體，我的團體經驗立即在腦海中冒出來：一群人圍坐，創造接納、安全的環境，彼此傾聽，帶領者在小組中摘要、放大正向積極的聲音，利用小組動力，達成小組的目標。生命故事分享小組的目標是培養同學之間彼此聆聽與回應故事的能力，並藉由彼此相近的社會位置學習以故事召喚故事的集體動力。彼此聆聽與回應故事的能力的小組目標我能理解，覺得也能實現，但故事召喚故事的意涵我還不清楚是什麼。心裡想，試試看吧，此時，我把自己放在大陸教師、社工的位置上審視著課程的設計。

一、開始不信任我的知識

(一) 相同的語言承載著不同的文化

我讀懂同學寫給講者的信了嗎？為準備帶領團體，我先閱讀帶領團體中的同學們給講者的信，當時的目的是瞭解同學們的特徵，順便看看有沒有需要特別關注有偏差信念的同學，以便為團體互動做些心理準備。我讀到多數同學的文字中透著積極和力量，其中沒有令我擔心的語句和表達，判斷他們絕大多數是沒有問題和偏差的，只有一兩個同學令我擔心，如聽完東冬侯溫演講後，一位同學寫下「對自己身為漢人的身份，使用的語言感到噁心」這樣的話。

在第一次團體前，我和 A 助教談我的擔心。A 助教說他能理解同學的這句話，他也有同學這種身為漢人的感覺，常警惕身為漢人不應為自己生活得容易，而讓原住民生活得不容易。這與我個人身為漢人的經驗太不同了，我接受我的漢人身份，包含了他的歷史的光榮和屈辱，並且深信每個民族都如此。這讓我意識到我與同學們說著同一種語言，但我並沒能準確理解同學們語言背後的脈絡，這個脈絡是不清楚的，我對臺灣社會並不瞭解，我擔心我聽不懂、進入不了同學們的故事。我過去累積的人生經驗並不能幫助我理解他們，我人生經驗中關於社會文化制度歷史的認識需要懸置起來，否則會成為我進入同學們故事的阻礙，因此開始有些忐忑，覺得生長在臺灣的與同學們同一世代的 A 助教比我更適合做團體的帶領者。於是，我還是支援、協助 A 助教帶領小組，我做觀察者為佳。

(二) 正向積極是什麼東西

我的忐忑還來自增勇老師對說故事團體分享與帶領的提醒。這些提醒也讓我對自己帶領團體的經驗和方法不再那麼確定。

「不判斷，不指導的話，如何帶向正向積極呢？」我脫口問增勇老師，增勇老師反問我「什麼是正向積極呢？」我無語、自問：「什麼樣的存在是正向積極呢？為什麼我執著於帶團體去向正向積極呢？」我開始帶著這些疑問進入課程，觀察課程和自己。如何在幫說故事的人打開新的可能性的過程中，讓說故事的人不感覺被指導呢？我意識到，我原來還是有很多評判的，原來自以為與學生間的平等、尊重及創造多種可能性的程度是在我無意識中用降低身段、表現出平等和尊重的態度，以及經過我的過濾篩選後給學

生的有限選擇。我一直試圖在促使學生走安全穩妥的路，而這安全穩妥的路來自我的個人生命經驗及知識儲備的看見，它未必適合我的學生。

我回憶我的正向積極來自哪裡？想起我作為社工專業教師接受的各種培訓，尤其被視為專業化水準高的香港、美國、加拿大師資的培訓，這些培訓都不斷的強調著微觀介入，尤其是面談、團體帶領中要帶案主走向正向積極。理由是，正向積極就是看到希望，看到實現可能性的方向。也就是正向積極猶如希望之光，讓案主感覺到自己有目標、有力量。原來，我一直把學生視為案主，不那麼信任學生有能力選擇對的方向，背負學生選擇得失的包袱。我在為學生做，替他們著想的同時，也在剝奪他們的自由選擇與自我負責的權利。而選擇是一項很重要的權利和能力，我以我的有限性限制了他人發展的無限性。原來，我一直在做我自己反對的事情。我以為帶領同學走向正向積極是賦能同學，卻未料到在帶向的過程中阻礙了他們權能的實現。

（三）知識讓我小心翼翼

準備進入團體時，也有很多顧慮，我還沒有在課堂上正式現身過，我有點擔心，主要擔心我的出現影響小組中同學們的安全感。跟增勇老師商量，我如何出現，同學們才不會覺得被打擾。於是我寫信給增勇老師：「我是通過小組開始時做簡短的自我介紹處理呢？還是要首先講我的故事呢？也感覺其實我們的課程的環境並非十分的封閉，或許通過簡單的自我介紹就可以了。請老師幫我想一下這個情境。」增勇老師回覆：「是我的疏忽，忘了介紹你。我想我會在 moodle（政大教學網站）上發信給同學，讓他們知道你會加入助教那一組。4/20 是助教做生命故事分享，我想你可以跟兩位助教一起分享自己的故事，如果你願意的話。」

增勇老師把我介紹給同學們的方法在我預料的可能性之外，讓我體驗到一種新的「可能性」，我要不要在課堂上說我的故事？！

二、我的知識絆住了我

有趣、震撼、好奇、放空是我初次進入團體分享過程中的心理歷程。

若不需要我帶領組員去向正向積極，不引導，不指導之後，我無所適從，也體會到我過去帶團體引導指導後面的內在經驗，在知識方面的優越感。我變得不敢說話，沉默以對。因此，我也發現沉默成為一種有用的方法，成為支援鼓勵組員回應的方法。因為

帶領者的無功能，使得組員積極發揮功能，我得以真正坐到聽故事者的位置上。分享聽故事後的感動與共鳴成為我在團體中說話的內容。

第一次小組分享時，有兩位同學說的故事讓我不知如何是好了，我覺得我應該回應，但我不知道如何回應。我與我的小組夥伴 A 助教的感受還有些差異。之後，我將我的疑慮、擔心跟增勇老師講。他花了很長時間聽我講團體裡面發生的故事，並給我一些建議。他說的「這沒什麼不好」、「這只是提醒」、「同學有準備的講自己的故事，可能並不喜歡我們介入他的生活」、「我們在學習中」這些語句安撫我的不安，也讓我清晰的看到我要從同學的故事內容與說故事時的狀態去觀察組員，放鬆的進入同學的故事，分享我的聽到與感動，這一段時間是我作為帶領者的無能為力期，而此時段的我是一個全身心的放空自己，傾聽故事的人，感受到生命的共振，忘記了我的年齡、性向還有道德成見。

（一）共同學習者

在第一次生命故事小組中聽 YW 的故事，我有些擔心，在聽故事的當下卻無言以對，課後寫信給 YW，彌補我在團體進行的當下，不知如何回應的缺憾，以安頓我的不安。

聽你說故事，感覺到你生活在一個很有壓力的家庭環境裡，爸爸媽媽間缺乏直接溫和的溝通，因此你有很大的壓力和苦惱。這讓我感覺到你是如此的在意家人，在盡你所能的去改善家庭。我聽到你的努力。聽媽媽排解情緒，以自己的學習經驗忠告弟弟，試著與你怕的爸爸對話，最最大的努力是考上了政大。我們真的無法選擇父母和家人，這是所有人的無奈。我希望你可以選擇去建設自己和自己的理想家庭，成為一個你期待的自己、朋友、情人、妻子或母親的樣子。從你的敘說中，知道你正在努力放下“在意他人眼光”的壓力。加油！唯一對你的擔憂是，聽到你說你與男友交往後，兩人有爭執，你們的處理方式是冷戰，不理彼此。這樣的處理方式是不是與你不希望的父母相處方式相似，你有沒有發覺可能竟然不小心的在重複父母的相處方式。我相信，處理爭執／不同／差異的方式有很多種，我們可以通過學習獲得。如果你需要幫忙，請記得我們在你身邊。增勇老師指導的學生論文有幾篇是講在暴力家庭中長大的經驗，經由敘說解放自我的故事。老師說如果你需要，可以在經由作者同意的前提下轉給你閱讀，也可以介紹你們認識。你可以不孤獨。（我寫給同學的信）

雖然寫信給 YW，是增勇老師幫我想到的處理我的不安與牽掛的方法，但信寫完，我還是擔心我的善意不能有效傳達，也更擔心自己有指導他人生活的嫌疑。所以將信轉

給增勇老師和 A 助教，讓他們來看一下，我有無指導他人生活的意味。我這麼不想讓同學感受到指導的意味，是我聽故事的過程中感受到我個人知識、經驗的有限性，我不再確定我的看到與擔心真的是說故事同學的實際處境與感受，我一方面開始對自己過去思維方式有了不確定感，另一方面我警覺我若沒有放空自己去聽和看，聽到和看到的未必是真實發生的。

「藉著昨天您給我的建議，寫了這封信。我覺得我現在最需要注意的是指導建議的傾向。但寫完讀起來，有顧懷，還是有建議。我不確定合適不合適？我想看您的建議。還有作為聽者的同學提到的--不敢提問，擔心二次傷害。我和 A 助教如何做能讓同學安心提問響應並避免傷害呢？」增勇老師回覆：「擔心二次傷害是正常的，但因此而不回應比回應不好更糟糕。我們都在學習。」

這個對話提醒我，我們都在學習成長的過程中，犯錯或是做得不夠好是正常的，最重要的是身為師長的我也是在學習中，即我的角色是作為學生的教師。我意識到我試圖找正確的答案，將增勇老師視為正確的答案，在團體中試圖給正確的答案，而其實在這門課程中，增勇老師、我、同學們是在共同成長中的人，沒有人提供、定義正確的路，一起在反思唯一、正確的路對其它可能性的壓制。

（二）你其實也不全然的知道你自己

第二次小組分享結束後，增勇老師立即跟助教一起分享討論當次各小組的故事，討論大家覺得需要討論的任何問題。我當時無話說，覺得講故事的同學講得有條理、夠深入，聽故事的同學有很多提問和回應，因此我沒有覺得應該回應而無力回應的情況。但在第二天，卻冒出一些想法。寫了以下的信給增勇老師：

「當日同志生命美學課程的組後分享時，我並無想法，但第二天卻跳出一些想法：我聽到 BR 分享時對父親的不滿意，對母親的無條件支持，我當時會有些觀點，父親也有他的困難，與父親和解，理解父親也是一個人成長成熟的重要步驟。但我猶豫了，對自己的觀點不完全信任，因此也沒有堅持，也就沒有回應。老師，我有些混亂了。您也說：還是要回應啊。小組分享時還有一個事情：有同學對分享了親密關係暴力的 WD 同學提問，有些質問的意味：「你為什麼打她？打她時，你還愛她嗎？若我朋友打我，我一定和她分手，不能原諒」。我覺得不合適，但不知如何做時，有同學接著分享了「施暴者與受暴者是流動的，是反應方式的問題，若沒有新的元素加入，人很難在反應方式上有

改變，這不是個人能控制的。」我因此安心了。我發現安心是因為與我的觀點一致，若不安時，就是與我的觀點有不一致。而現在我對我的觀點有了很大的警惕和距離，因此，我就在現場沒有了聲音。」

我想學習到沒有評判和指導意味的說話。

增勇老師回覆：「至於同學的回應，我認為是很真實的，並沒有不好，WD也應該學習去回應這樣的質疑。不過，聽起來，團體在過程中找到一種安置的方式，其實是很好的。沒有評判與指導是個提醒。別成為自己的壓力。」

在團體分享的過程中我在重新學習如何聽、如何回應。進入同學的故事，在故事的脈絡下提問，安靜等待同學自己在敘說中找尋要去的方向。我看到自己真正在一個學習者、反思者的位置上，是以作為學生的教師的角色存在，通過對話、提問增加對他人、自我及臺灣社會環境的認知。

三、故事是有價值的

我在課堂上分享自己生命故事，接受同學對生命故事的反應，這是一個冒險，我也因此從課堂、團體的觀察者的位置移步到學生身份的參與者位置，學習如何講故事與聽故事。

（一）準備說我的故事

我對分享自己生命故事的最初反應是：「我個人生命故事的分享，我很願意嘗試，我會做一下準備。這被我看成是和同學們之間的平等相待。」課堂上已經形成一種說故事的氛圍，如增勇老師所說：說故事的人是在送禮物給大家，如果有可能，同學們儘量還禮，以提問或是說自己的故事為禮物。顯然，我聽同學們分享的故事之後慢慢有些必須要說自己故事還禮的壓力。

最初很擔心同學對我的生命故事不理解，不感興趣，另外，我生命中有什麼樣的故事可以說呢？一是因為我不是同志，是一個典型的異性戀女性，擁有典型的大陸家庭生活樣態。在《同志生命美學》的課堂上讓被同志挑戰的無處不在的異性戀邏輯嗎？！二是我出生在七十年代中期的大陸，同學則出生在九十年代末期的臺灣，我生命中發生的諸多故事能與年輕的同學有共鳴的是什麼呢？不同的時空啊！三是我從來沒整理過自己的故事，怎麼說是個難題。

當我決定要跟助教一起分享我的生命故事後，我便開始了有意識、無意識的準備，不管是在無意識的夢裡還是在有意識醒著的時候，我總會不斷的想起一些久遠的事情，並不斷的重組我的記憶碎片，不斷對那些記憶產生新的理解。為了讓年輕的對岸同學們理解我的故事，我還梳理了生活成長時期的大陸政治、經濟、教育制度情況，也藉著與父母家人的通話去追問一些過去的故事。「我是誰？我做了什麼？這些行動對我個人的意義是什麼？」我在準備說故事的過程中，不斷的問自己時，不斷的貼近自己，成為自己。所以我最終把故事命名為「成為自己的情人」。犧牲自己成全他人是一種美德，尤其作為女性，個人感受浮不到檯面上來。因此我是在被教育得遠離自己的感受後，又在對他人生命故事的學習反思中貼近自己的感受，我似乎也意識到，我完全成為我自己的路還很長，但現在能做到的是，可以成為理解、接納、支持、愛護自己的人。明白自己，接納自己，成為自己，是每個人的生命探索的主題，因此，我也確信這個主題可以跨越年齡、身份、性向而被感興趣，被聽懂的前提是有脈絡、有情境的敘說故事，因為我就是在講者鋪陳的情境、脈絡中聽懂他們的。在這樣的準備過程中，我越來越想分享我的故事，也很期待同學就我的故事發問，我已經進入一種自覺得換不同視角看自己故事的狀態中，每個聽到我故事發問的人似乎給了我一個新的看待自我的角度，我會因此又發現一個新的不同的我，就如同發現一個嶄新的生命，準備故事的我處在好奇、喜悅的探索自我與他人及世界的旅程中。

（二）說我的故事

4月20日，我站在講臺上分享我的故事。故事提綱是在當天的上午完成，對分享有些迫不及待的感覺。我在講故事時，進入我的體驗中，像重新活了一次，帶著自己重新走過童年的孤獨無助、少年時的憤世嫉俗、青年時的勇敢闖蕩、近中年時的身心困頓、當下的身心安頓。我在講故事時，看著同學們，又好像沒有看到，感受到被凝神細聽。講完我的故事，給同學們自由提問的時間，那個時候的我是很期待同學的提問，我似乎在惦記著同學們是否聽懂我的故事，他們的提問可以讓我知道他們接收到的訊息是什麼。但實際上沒有同學直接提問，我注意到有同學投給我的親切注視，以及起身離開教室時的招呼。

助教三人在一起分享了對這次課的看法、感受。我們給彼此的故事回饋、提問，這個非正式的環節，帶給我極大的信心和滿足。B助教說他聽得懂我的故事，覺得同學們一定也聽得懂，由於他是有很多國際交流經驗的社會工作專業的學生，是異性戀者，我

覺得他聽懂似乎並不表示我講的清楚。A 助教說他聽懂了我的故事，並提出了問題。這讓我好開心，對自己滿意得不得了。因為他是臺灣成長、沒有國際交流經驗的、傳播學專業的學生，並且他是同志。在我的故事裡，也有讓他願意聽和思考的東西，那意味著我關於性向、文化、族群、世代等可能隔閡故事的擔心可以放下了。

（三）故事說完之後

我的故事說出來，被聽到，被聽懂。最大的開心來自於，我覺得我的語言變得靈動了，一種「我的生命我做主，我的生命我創造」的自由感、力量感附身。我將我的故事提綱分享給我在大陸的家人和朋友，這是我第一次主動分享我學習工作領域的成果。我將我的故事命名為「拿回生命主權」。

我說故事之後，覺得放鬆了很多，也突然覺得和同學們的關係變得自在、輕鬆、親近了。我通過整理、詮釋自己的故事，對自己產生新的理解和認識，體驗到獲得自我解放的過程。我是如何學會講故事的呢？聽故事的經驗幫助我去講一個能讓大家聽得懂的故事，要講清脈絡，故事要有「此時此地此情此景」的畫面感，我要把我要講的故事帶回到故事發生的時空中，聽者才能聽得懂。講故事的經驗也讓我有了希望被如何聽到的經驗。從而理解和擁抱增勇老師對說故事和聽故事的諸多提醒。每個人的生命經驗都值得被好好珍惜、好好對待，沒有人可以指導別人的生命經驗。

我過去發生的一些人生經歷因為害怕恐懼，以致於忘記，在團體中聽故事的過程中被喚起，再勇敢面對找回來的記憶，重新理解、整理後說出來，這樣經驗整理說故事的過程，讓我相信願意開口說，即使是創傷的經驗也在開始踏上療癒之路。我在聽故事的過程中持續重組自我的故事。把自己成長的脈絡向生活在不同時空的臺灣同學講清楚，被他們理解，就意味著故事可以跨越年齡與文化差異的。同時我更加相信人性的普遍性及個人與家庭、社會之間互構的普遍性。

我在準備故事的過程中，自問自答，也把準備的片段講給身邊的人，通過聽故事者的反應來看自己的意思到底有沒有被自己說清楚、讓對方聽明白。因此，我在初入課堂時，對講者各種被提問的尷尬和擔心真是多餘了。

四、再回課堂聽故事

經過這樣的過程，我覺得與同學們的關係親近了，在團體中變得自在和放鬆，真的

可以把自己放在一個聽故事的人的位置上，聽著同學們的故事，如同聽著邀請到課堂上的講者故事一樣，容許自己隨著故事緊張、擔心、喜悅、感動，這種種感受是與生命故事的擁有者的共鳴與交流，不再扛著所有組員發言對錯的責任，我們是分享生命、共同學習的夥伴。

肆、路在行動者的腳下——我要成為怎樣的教師

再看《同志生命美學》的授課提綱，對其中的每一句話，我已有了不同的體認。在我過去的專業訓練裡生活經驗不具有正當性，不被包含在科學知識範疇中，登不上大雅之堂。說故事、聽故事所需要的放空自己，把自己的生活經驗與自己拉開，重新來看，這種把自己生活經驗客體化的過程是需要身處其中的人在理性與感性間穿梭，不斷實踐著「用生命生產知識，讓知識使自己過得更好」的知行合一理念，需要敘事探究的知識，更需要極大的勇氣。《同志生命美學》課堂創造了一個非常有包容性的場域，每個人可以將最不堪的自己拿出來覺察與理解。每一個參與《同志生命美學》課堂上的人，都是教師，是學生，是參與者，是研究者，生活與課堂學習的區隔消融，有對話的空間就是教學的空間，在這樣的空間裡相遇的是生命，是立體多面的人，而非角色，這樣的一群人一起探索、認知著自我、他人及環境。從自身開始的生活態度、人生信念、思維方式甚至是世界觀、宇宙觀的改變，是實證典範不會觸及的世界，這樣的教學效果的確無法用實證典範推崇的評價方式進行評量。而這堂課中，教師帶領的方式是先自我分享，用身教示範如何說故事、聽故事與回應故事，他沒站在講臺前教導學生，卻又無處不在的推動、支援、陪伴著每一個參與者。教師在這個過程中處處用心，又處處無心，他只需要做一個知行合一的人，做他自己，故事召喚故事，生命影響生命的過程就發生了。

我想不是誰都可以教授這樣的課程，也不是任何知識類型的課程均可以用這種方式進行，但它讓我體驗到身體與大腦可以趨向一致的可能性，就是依循著知識是可以讓擁有知識的人過得更好的信念，讓學生有機會在思考我是什麼樣的人，要成為什麼樣的人的過程中去尋求他們需要的知識，只有這樣，學生的主體性才會出現在課堂，也只有這樣，教學的過程才是一種生命與生命相遇的過程，才是師生主動求索的過程，我才能體會到教學相長的喜悅。看到人，教育人，這也是我教學的初心。換言之，師生首先是生動的人，而不應被看成儲存知識的容器；知識只有作為師生認識自我、他人與世界的媒介時才是真正有用的知識，教師與學生在認識自我、他人與世界的過程中相互學習。

回到大陸的教學環境中，我如何做才可以保有我教學的初心，又能符合學校的教學規範呢？我沒有明確的答案，但開始變得有信心，並想立即有所行動。在說故事與聽故事的課堂上我感受到具有主體性的行動者的力量，只要起而行動就會產生影響，每個人在自己的位置上做能做的，做認為有價值的正確的事，就會在成就生動豐滿的生命的同時產生生命的影響力，也一定遇到同路人。而我也在這個課堂上尋回了我作為大陸社工女教師的主體性，看清了自己所處的位置，因此，我有信心，並覺得有了選擇的可能，相信可以在自己的位置上有所選擇，有所行動，慢慢踏出一條路來。

對話與回應

我（第二作者王增勇）作為這堂課的教師，將回到這堂課的教學設計與實踐，回應靜敏老師的文章，一方面幫助讀者瞭解這堂課的設計理念，另一方面藉此與靜敏老師的文章進行對話。這堂課的初衷緣起於 2012 年多元成家法案所造成的激烈爭執與對立，在感受到同志議題在公共空間中理性的極限與不可得，我開始思考對話空間如何可以重新開啟。「透過故事讓人被看見」成為我想透過這堂通識課程開啟的人文空間，於是我把生命故事視為「禮物」，作為這堂課的核心意象，透過三重設計讓同學進入他人與自己的生命：一、邀請不同的同志來到課堂上來分享，課後同學寫信給每位講者作為「回禮」，告訴講者他的故事帶來的感動；二、每位講者課後會到我家裡吃晚飯，每位同學一學期有一次機會選擇一位講者共進晚餐，進行近距離的接觸，每位同學帶一道菜來「分享」；三、課堂中期，同學開始進行分組，進行小團體的生命故事分享，學習聆聽與回應他人的生命故事，也練習敘說自己的生命故事，經歷透過說故事作自己的歷程，完成名為「給現在的自己一份禮物」的期末報告。我教書二十年來，第一次體驗到把課程的主導性交給同學是如此豐富的過程：課程沒有指定閱讀資料，講者與同學的生命故事就是教材；授課老師要教的不是內容，而是帶頭示範進入他人生命的謙虛與面對自己生命的勇氣；當空間被給出時，學生可以成為老師的老師，也可以成為彼此的老師。如果不是教書二十年，我想我不會有這個勇氣這樣「放手」。這堂課教與學的豐富收穫是否真如自己感受一般，靜敏老師的到來帶來了一雙旁觀者的眼睛，幫助我重新觀看自己的課程。

在台灣以解放教育理念推動教學的大學教師雖不是多數，但早已有先行者如夏林清、翁開誠、陶蕃瀛，萬心蕊、李憶微、王行在各自課堂上身體力行。對我而言，這樣的理念也早已成形，只是貫徹的程度不一。回觀靜敏老師的經驗，我認為有三個轉捩點。首

先，靜敏老師帶著傳統教育的想像進入課堂，老師的現身、學生經驗的主導、多重敘說空間的開展都對她造成文化衝擊，反白出教學現場另類的師生關係與互動模式，這個衝擊反映在她一開始對課程設計的質疑。作為異鄉訪學的客人，她沒有當面詢問我，只選擇在旁邊觀察，講者的分享、學生的熱情反應、到家裡吃飯的自在解構她對教學的想像。其次，當她的角色成為助教帶領團體的協同者，靜敏老師對社工專業團體工作的治療想像與這堂課學生自主探究的敘事成長有了矛盾與衝突。面對學生生命創傷經驗的焦慮讓她亟欲以治療者的角色介入，卻又受限於團體的形式與時間無法進行，因此在幾次團體後寫信給我求助。我鼓勵她用聆聽與信任學生自我復原的能力，安頓自己的專業焦慮，也懸置自己的專業視框，把空間讓給學生與團體。這對於有多年帶團體經驗與自信的靜敏老師是個不容易的過程，但也是個解放她對社工專業知識的過程。最後，當靜敏老師接受我的邀請，在課堂上分享自己的生命故事，她徹底地從旁觀者成為敘說探究的參與者，她放下教師與社工的身份，分享作為一位女性社工教師渴望找回主體性的生命歷程，這個公開敘說與被同學擁抱的過程，讓她親身體驗到敘說的內在轉化力量。此時，靜敏老師才算是真正地進入這堂課的精髓，成為她回到大陸教育崗位的動力。

這堂課在政大通識課程是熱門課程，每次限收 60 人，但都有超過三百名的選課同學；同學的教學評鑑也都很高，最後一堂課的書面回饋也都很好。但這是否表示這堂課有成效？我無法回答這個問題，因為我沒有預設這堂課會讓學生學到什麼，但相信這個空間會讓學生有貼近自己的機會而帶走他們這個階段需要的學習。換句話說，這堂課提供學習的形式，而沒有內容。這堂課的教學成效多半依靠學生當下的反應與日後（可能是多年以後）的回饋，成為我教學的支持，事實上，能再相遇的學生也是少數，且鮮少可以有具體的文章（像靜敏老師的這篇文章）可以看見成效。因為靜敏老師正好是有能力運用文字書寫的學術工作者，因此這篇文章得以完整呈現她的蛻變歷程。文章中的我好像是個全知的老師，其實不然，是靜敏老師自身生命的處境讓她準備迎接這樣的轉變，我只是在適當的時候，聽到這樣的渴望，點頭告訴她「這樣很好！」，而答案早已經在她心裡，不在我。

參考書目

一、中文部份

郭志南（2013）。《從一位寫不出論文的研究生說起：逆寫社會工作專業帝國》。臺北：國立政治大學社會工作研究所碩士論文。

方永泉譯（2013）保羅·弗雷勒著。《受壓迫者教育學》。巨流圖書出版。

成虹飛（2014）。〈行動／敘說探究與相遇的知識〉，《課堂與教學季刊》17（4），1-24。

王增勇（2005年12月）。〈說故事，作社工〉。論文發表於「敘事與社會工作研討會」，臺北，國立臺北大學民生校區資訊大樓國際會議廳。

王增勇(2008)。〈校閱序:質性研究不只是一種方法，更是一種生活方式〉載於陳秋山、王玉馨、郭慧琳譯《社工質性研究》。臺北:華都。

夏林清（2004）。〈一盞夠用的燈：辯識發現的路徑〉，《應用心理研究》第23期，131-156。

Searching for Alternative Teaching: Narrative of a Chinese Teacher's Participation in a Story -telling Class in Taiwan

Jing-min Zhang

Associate Professor, School of Sociology and Law, Shandong Woman University, China

Frank T.Y. Wang

Professor, Graduate Institute of Social Work, National Chengchi University

Abstract

Adopting narrative action research approach, the first author reflected on her experience in the second author's class in which story-telling is the key component. The traditional teacher-dominated way of teaching and learning was replaced by the participatory and egalitarian relationship in which teacher and student both are story-teller. The first author, who has been a social work teacher for more than 10 years, was first shocked by the alternative design of the class. The first author participated in the classroom as observer, group co-leader, and eventually story-teller. This process of moving from outsider to insider provided an opportunity for the first author to reflect on her understanding of teaching in mainland China and trigger the rethinking the issues, such as who is the subject in the classroom, who can be a teacher, what is the relationship between a teacher and a student. This reflection opens up possibilities of teaching and learning for the first author.

Key word: Teaching, Storytelling, identity, Action research, Narrative.