

第一章 緒論

這不再是一個簡單的故事
在這個故事裡
有我和你，還有很多人

—北島〈愛情故事〉

若要選某個隱喻作這個研究的開場，旅行容或是不錯的選擇，先讓我引述 Lévi-Strauss(1989)的話語：

通常，人都把旅行視為空間轉換。這種觀念有欠充足。旅行不但在空間中旅行，同時也是時間與社會階層結構的轉變。任何印象，只有同時與此三個座標連繫起來才有意義。不過空間本身即有三個座標，所以如果想完整描述任何旅行經驗，必須同時使用五個座標。¹

請注意此處「時間」和「社會階層結構」。

關於「時間」，猶記碩一修鄭同僚先生「質性研究方法」，讀了本Katy Gardner寫的《SONGS AT RIVER' S EDGE》，這是作者在Talukpur居住 15 個月以參與觀察法(participant observation)進行人類學研究的成果。那時自己沒想到未來會選擇時程更長的研究道路；而就「社會階層結構」而言，碩

¹李維-史特勞斯著 王志明譯(1989)：《憂鬱的熱帶》。台北：聯經，頁 101。

二時更深入的參與「北市自主學習實驗計畫」，並持續開設文學與哲學相關課程，「學生／教師」角色的切換意味著不同風景的旅程變換。現在藉筆為文整理一路行腳，文中的敘事者²(speaker)「我」，更好說是「說故事的人」。雖說文中所用敘說資料的處理與理論產出過程，在相當程度上得到紮根理論 (grounded theory) 的啟發：理論出自於經由一定程序處理的概念組成，概念紮根於資料 (Strauss & Corbin, 徐宗國譯, 1997: 255-286)；但對於身處田野裡的我，更希望藉「說故事」，傳達裡面某些細膩的品質。

Lèvi-Strauss 在思想自傳暨成名作《憂鬱的熱帶》裡，提到他放棄哲學世界改學人類學的心路，論文寫作同時深感共鳴；個人對人類學固乏系統學習，但向之借火而有更多豐富靈感、認知上亦有更多提醒進入個人思維當中。Lèvi-Strauss 因受其時風行正盛的心理分析理論和他個人地質學愛好的影響，他熟悉佛洛伊德的理論並將之視為是「…將地質學所代表的方法應用在個人上」，他發現「不論是地質學或心理分析，研究者最初都發現自己面對著看來完全無法了解的現象；為了掌握、挖掘一個非常複雜的現象的要素，研究者都必需具備很細膩的性質，像敏感、直覺和品味等等…」(1989:60)，誠哉斯言，他甚至進一步在同個章節〈一個人類學家的成長〉中小結「在這些例子中，美學興趣興起的結果都直接導致知識的獲得」(1989:61)。

本文試著將書寫的筆調，定位在某種民族誌³(ethnography)風格，而非給予獨斷的判斷(相對於「說大話」(grand narrative)的寫作)；這樣的故事希冀呈現表述的是如李維-史特勞斯所言，在理性之外的一個更重要也更實在的範疇，即是「有意義」；「有意義這個範疇，它是理性的這個範疇的最高存在模式」(1989:58)，他接著甚至透過Freud說：

² 本文為行文方便是以試著區分「敘事」，「敘說／敘述」。敘事為形諸文字的，「敘說／敘述」即口語言說，大體而言稱言語現象時用「敘說」，稱述訪談法時為「敘述訪談」。

³ Ethnography或譯「人種誌」、「民族誌」、「俗民誌」等，依Fetterman (賴文福譯, 2000:15)是一種描述群體或文化的藝術與科學，偏重於當地較一般性的，日常生活的紀錄，研究焦點放在人類思想和行為中較可預測的型態上。本文行文以「民族誌」代之。

…佛洛伊德的著作使我明白對立的存在⁴並不以我們哲學課上所學的那種方式存在，因為正是那些表面上看起來最情緒的行為，最不合理的過程，還有那些所謂前邏輯的表現等等，才是最富有意義的。(ibid)

但這本仍受學院規範的論文自非任意而為，仍得具備有報導與描述的客觀性格，並在肯認個人乃行動的經驗主體的前提下，身為研究者的我更希望文本呈現生命力，並具有參考價值。我試著好好的說。

數年的教學經驗與—狹義點來談—一年半⁵的研究期程，沉澱了許多可供鑑照參考的教師個人知識，體認到且也在孩子身上看到的：「詮釋」與「創造」的一體兩面；「創造」甚至是人產生學習時的唯一特徵，因為個人以「屬於他自己」的方式，獨一無二的承繼時間流中流轉的文化，分享了共識，而這其間展現個體與個體間的差異、變化，都是文化的變奏如此有意義，如是的美。

是以，論文寫作時為了呈現的方式曾在心中大大拉扯一番，馮朝霖先生提醒我：「小心戲論」。我警覺這本論文的寫作，實是行動教師的反思，同時感於課堂中與孩子們的互動經驗—如有創造性—更應充滿信心，單單是個人的「體驗」，就很可發揮了。而只是這更意謂研究者有責任以更清晰的、厚實的描述來證成(justify)所說，一切並非自言自語；更真實的，是激起讀者的渴望，進入這個故事，在這個意義下，我希望在行動者、體驗與反思者、及敘事者這三個角色中求得最好的平衡。

進入教學現場前關注的問題許是：「青少年哲學教學如何可能？如何進行？」一方面希望結合所學，二方面企圖形構青少年課程。然而，在歷時數年的行動，持續的記錄、沉思以及生命與生命的交會間，除了原先訂立的目的，竟也開啓更根本的思考，並更深刻的體驗了「自己參與了人成

⁴ 即其行文所指的：理性的與反理性的；智識的與情感的；邏輯的與前邏輯的。

⁵ 由 2002.11.22 焦點團體起算。

為人的歷程」，也因看見這樣歷程對自己的影響，對於「教育」這件事有更多的話想說。而在持續的紀錄之下產出的「文本」(text)，提供了回觀(reflect)的對象—不管是他人或自己—，似乎也成為個人與他者生命邂逅(encounter)、相互對話，以及共同交織、創製各樣生命故事的布幅。

待到落筆之際，深感身在教育現場第一線的老師，若無自我解釋的能力，形成可供分享、參照的教育學，則所謂「教師哲學」將得永遠尋求代言人，本文欲藉個人反思針對「教師角色」發言，企圖以教育人類學的三角結構為「教師哲學」說話；同時研究者透過教學對象為青少年的中小學教師的行動經驗，及敘述訪談資料為本，討論馮朝霖(2000:63-64)教育人類學三個中心命題：「人的未確定性」、「人(主體)的自我完成性」與「人自我完成性的依他起性」，並試定位「教師角色」。簡言之，又因理論產自教學日常生活的行動經驗，與乎傳記、生命史傾向的敘述訪談文本，是以文本理論產出定位為「以微觀出發的教育哲學」⁶。

這是本第一人稱敘事的論文，這固然考慮人類學、教育學和社會學者 Harry F. Wolcott 的意見，便於書寫更自由、更實在以使敘事「…可以隨時加入或介紹角色及背景，或在必要的時候打住…」(2002：54)；實則這更是基於「我」的發聲位置而不得不然的決定。教學與研究的雙重任務使「我」得置身於人類學式的田野，此期間，常聽人提及「理論與實務打架」的問題，但實未曾對我產生困擾，反而因往來其間而獲益，這篇論文的民族誌色彩：一方面基於「現場」教育工作提供關於個人行動「微觀」取向的見解；另一方面也因置身受訪者的「生活世界」，解決了「敘述訪談」與「民族誌研究」可能的扞格之處(亦即文本與實際生活間可能的差距)，進而企圖做出「可普遍化」的談論，並公開教師知識，以為意者參照。

為更清楚的分辦文本各個角色的「我」，且作以下區分：

6 裴利老師(Vivian Gussin Paley)是美國芝加哥的教育家、作家，幼兒園老師，他紀錄下孩子說故事、演故事的故事，在 2002 至 2003 左右進入我的經驗世界，深感共鳴。我以為這是行動中產生深刻智慧的典例。而馮朝霖(2000:61)也提示了「日常生活的轉向」。

- 教師我：指扮演教師角色，關注實際教學活動的我。
- 研究我：針對敘說文本、敘述訪談、教學活動等產生反思或體驗的我。
- 自我：生活中的我。
- 我：文本的敘事我。

第一節 研究背景與動機

一九九四年，四一〇運動方興未艾之際，我正是政治大學教育學系新鮮人，初識Piaget、Vygotsky、Bruner⁷等心理學家，之後受馮朝霖先生鼓勵，大量選修哲學系課程、同時於中文系⁸浸染，特別在思想史上著力，及至大三「教育哲學」、大四「另類教育思潮」更深入地識得巴西教育家、社會行動家Paulo Freire及其學說，並參與了文山社大的工作。自此於「知／行」之間，有了理解上的平衡，深信本於教育現場的實際體察和行動，所謂「教育學」方才具有穿透力的見解，「教育工作」更是生命相繫的行動與奮鬥；有識見的行動才有「轉化」(transforming)人、社會與文化的著力點，而行動中所得出的理解方才深刻，具有生命感染力。「因為，人們只有在其從事探究與創造性改造時，他們才會成為真實的存有。」(Freire，方永泉譯，2002:120)，這樣的話語，也可解釋自己的投入與堅持。

一、緣起

今年政大來了一位新的實習老師謝易霖，打算陪孩子們練空手道，馬

⁷ 特別是Jerome Bruner的生命史吧，他在心理學上由Piaget結構理論到Vygotsky社會-歷史心理學(socio-historical psychology)的進程，不但使我著迷，更成為自己沉澱這幾年行動經驗，寫作這篇論文時相當好的參照，可見Bruner, J.S.，宋文里譯(2001)：《教育與文化》。台北市：遠流。

⁸ 研究者為教育系主修，雙輔修哲學與中文系，而哲學輔系學分幾有主修標準。

上就有人⁹告訴他：「北政以前的選手是很厲害的，他們練體能，每天都要跑一趟指南宮石階，上千層階梯，衝三次就到頂了！上下一趟以後才開始練習。現在的孩子都不知道做什麼去了。你要加油啊！」(李雅卿, 2000:16)

我於八十八學年度於台北市立北政國中擔任實習教師，九十學年度應聘專任教師兼導師，由實習教師、空手道教練、兼任教師至專任教師各種身份，參與北市自主學習實驗計畫，落筆此刻也近五個年頭。時移事往，再看〈北政實驗手記〉和自己發表的〈北政隨筆－我參與北市北政國中自主學習實驗〉¹⁰真是今夕何夕。

當其時前幾年，朱敬一、戴華為文討論「教育鬆綁」議題(1996: 53-80)指出，台灣的教育由於政府各種管制手段，除了「普及化」尚且為人稱道，教育理念其實無多，而民間「自由化」、「自主化」、「多元化」呼聲高揚，但私人興學等相關管制始終難以解禁；長期以來因為「堅持教育選擇權的多元乃國家責無旁貸的責任¹¹」，李雅卿女士與政府或折衝，或合作，在政大鄰近的北政國中進行「自主學習實驗計畫」，計畫第二年我以初檢國文的實習教師身份參與，並且因己身的教育與哲學的背景，開了「哲學教室」這門課，同時也帶領學校兩制共同參加的空手道社團，這是與實驗計畫結下不解之緣的開始。現下能找到自己相關於此的第一印象，是 1999 年 7 月 8 日的日記：

昨天和雅卿老師聊了不少，談到自覺的活和種種問題。

我認領了幾堂課，在八月 16 日前要提出課程規畫，分別是「人類的故事」(文化史)「哲學教室」「空手道」「現代文選」。

⁹ 這人就是龍安道館總教練蘇尚志七段。

¹⁰ 謝易霖(2000):〈北政隨筆－我參與北市北政國中自主學習實驗的經驗〉。《教育研究雜誌》(台灣), 72 期, 60-75。

¹¹ 進一步說法可參見該篇「教育是民主多元理念的基礎與實踐」一節，謝易霖(2001a):〈體制內的另類-多元下的堅持：專訪北市自主學習實驗計畫主持人李雅卿女士〉，收於《教育研究月刊》，92 期，台北：元照，頁 26-27。

昨天貼了關於這幾科的初步想法於青刊人和YKLM站上了¹²...。(日記 1999.07.08)

身處網路世代，當時我開始利用網路記載實習紀錄，參看 1999 年 7 月 7 日「青刊人」留言：

標 題：實習／(Wed Jul 7 17:48:17 1999)¹³

看來選擇實習是好的，¹⁴這些天和雅卿聊了些，也多多的了解了自主學習型實驗。／／這幾天我會提出「哲學教室」、「人類的故事(文化史)」、「空手道」、「現代文選」／各二十週的課程計畫，這是很好的挑戰。／再加上自學班那制度內的國文實習(雖然那可能只是見習)...／真是爽，我將盡所能用所學，和學生一同學習，哈哈...。／／家帶可能會進來教音樂史、理論或欣賞，成了同事真有意思，／不過以他那個性要和青少年接觸我看他得向我學學...。／／暑假我會多多去接觸TQM，試著以接合基礎教育和企業品質管理，／想來這會是另一進境...。／

當日另一則：

標 題：Re: 實習／(Wed Jul 7 20:43:39 1999)

不曉得諸位對「哲學教室」有什麼構思？／我個人暫將自己較熟的科哲放一旁，想要彰顯的是人的存在問題...。／／相信以「對自己存在的思

¹² 「青刊人」是台中一中校刊社的學弟架的BBS站，主要和高中時代中一中、北一女、中女中、曉明女中等校文藝編輯相關社團的朋友討論區，用意為聯誼和分享創作；而「YKLM」則是教育學系學生架的系站。

¹³ 僅保留必需資訊。

¹⁴ 「／」表換行。

考」出發，由小故事入手／（這方面我多有經驗，駕輕就熟了…。）／其實這和前日小碩北上的演講會有關…。／佛學中一大問題即人生中一大問題，學佛便是「還我父母未生我時的本來面目」／／之後呢？人生在世求的便是「安心」的問題…。／／這一切有太多的故事可說，不過要如何組織課程結構，還大可斟酌…。

就這樣，自八十八學年度開始，除了國文課外，我持續開設「哲學教室」、「哲學閱讀¹⁵」、「讀書會」、「寫作工坊」相關課程，直到現在，數以百計的錄音帶、反思紀錄和學生作品，標誌著我和孩子們的成長，我們互為教師，互為學生；個人參與的起始與相關於本文的哲學、藝文相關課堂的緣起大致如上。

二、北市自主學習實驗計畫中的「教師我」

Giroux 將教師定義為「轉化型知識份子」。教師角色的轉型，不只意味教師角色的多元，更意指教師自身所應有的態度之轉型—批判、溝通、強調互為主體之態度，這裡我想可以更進一步提出的，就是教師乃是學校辦學團隊的成員，在實驗計畫中，日益成形的「教師團」，正是轉化型知識份子團隊合作的好例子。

實驗計畫中的「教師我」擁有相當大的課程自主權，而擁有個人自由，相對的也得要有更大的承擔，而這需要更大的能力養成，與更多的團隊持。每年寒、暑假定期的進修與平日討論、每周一次的教師會議¹⁶，令「教

¹⁵ 至九十一學年度下學期起，閱讀材料轉向中文，除保存討論課的設計，也為開拓孩子對母文化的認識與閱讀，以將實驗計畫因三屆八年之故日漸緊縮的資源，作最大的發揮。

¹⁶ 在第一屆學生進入自主學程前，教師團自發的於隔周二晚加開自主學程諮詢導師研習，九十學年度，九十學年度因應由北政移地景文辦校，每周加開導師會，除了事務性討論，對於共識建立經驗交流都有相當大的助益，而假期的大進修是知識層面較多，但除了外聘講師外，教師團也成員也輪當講師。

師我」得獲滋養，即使實驗班在移地景文高中¹⁷前形勢頗為動盪也不例外，而智識與工具層面上長進更有助於勝任感；特別在移地景文高中辦學後，教師團分享與討論的風氣更自成形，甚且自動化，給予其間教師極好的反饋。表一之 1 是相關於此對我而言，教師我在學校機構所得的成長幫助，此處為幾個和哲學課、文學課相關的重要標的，也與本文的出現相關：

表一之 1：「教師我」在學校機構的幫助中重要的成長紀事¹⁸：

時間	資歷／身份	紀事
1999 年 下半年	半年／實習	「教師知能手冊」的建構與系列研習： 特別是 10 月 20 日下午(當時 19、20 為北政段考，下午研習)前後，有了對課程進行工作分析的概念，研習期間，帶領人林文蘭採用多元智能的概念與操作，也是一得。
2002 年 暑期	三年／專職	教師動力營： 對戲劇對人造成影響，有更具體的體會，加深了哲學課課堂既行的誦詩儀式等的想像。
2003 年 暑期	四年／專職	Satir ¹⁹ 研習(08.18-21)： 對教育學中的家庭關係，家庭如何在課堂起作用有了想像，更試圖透過課堂來形構家庭想像，對「寫作工坊」一門課影響極大；同時

¹⁷ 2001 年八月十日，確定九十學年度移地景文高中辦校，三屆學生直至畢業計為期八年，並正名為「北市自主學習實驗計畫」。

¹⁸ 此處「學校機構的幫助」特指實驗計畫作為一教師工作場域提供的滋養，有別於研究者得到其它機構或個人幫助的成長：如政治大學教育研究所、或文山社區大學和幾位文學、音樂上的師傅。資料來源：1999 年行事曆與個人日記；2002 與 2003 年日記。

¹⁹ 可參閱 Satir, Virginia; Banmen, John; Gerber, Jane & Gomori, Maria 原著，林沈明瑩；陳登義、楊蓓譯(1998): 薩提爾的家族治療模式。台北：張老師。241-334。此處所提還可參 324-334。我對 Satir 的認識就是自這場研習開始的。

		<p>體驗 Satir 治療中的家庭重塑的巨大力量。</p> <p>我也聯結與人的敘說「如何構成」這方面的思考，敘說中的人物有如角色扮演，和 Satir 家庭重塑的戲劇性有種巧妙聯結，這是透過「體就」進入「思想」的過程，同時也讓我對「敘說」的認識立體起來。</p>
2003 年 下半年	四年／專職	<p>半結構／教師自發的「生涯俱樂部」：</p> <p>可視為教師團中長者與青年教師的交接，討論、人生／婚姻家庭／工作等議題，個人視為團體成型的具體例子，眾人認同我對這活動的定調：「老靈魂與新靈魂的交接」。</p>

顧瑜君(2000)分析柑園國中學校本位課程發展時提到，該校之為學校課程本位或某某課程「先驅」，僅僅是政策需要「典例」的事後追封，校方當初是以面對危機的思維「學校應當何去何從？」並無特設崇高的教育理想，單純的回歸教育的基本面辦學，他進一步說道(2000:96)：

…教育實務工作者面對自身所察覺到的危機，並以實踐的方式將教育回歸本質，而這個定義即是學校本位課程的主要內涵。

從回歸教育的本質這一項實施學校本位課程的必要性來分析，只要學校以體認到自己學生所面臨教育本質問題的急切性與必要性為出發、結合各方面的資源、嘗試不同的改革方案為學校運作的基本時，任何形式的課程或學校活動變革，都可以算得上學校本位課程改革。…因此，要使學校本位課程能夠實踐，教師的自覺才是第一步，是否察覺危機，投身於化危機為轉機的行動中，而這個化危機為轉機的實踐歷程，就是學校本位課程發展。

這或可說是「北市自主學習實驗計畫」及台灣數個另類學校的註腳；所以這樣說，其一是²⁰實驗計畫的辦學思考因主持人李雅卿的關係，相當程度上是種籽學苑的延續²¹。所謂「自主學習」起先乃發起辦學的親、師基於己身文化認知與想像，因為官方行政要求必得符合「實驗教育」之名目而有；而在實作經年後，慢慢澱積經驗與論述。顧瑜君文中所謂「學校課程本位」部份，實在可以說是對「教育」有信念、有想像，一個必然呈現、必然觸及的結果。

其二，乃是更重要的，顧文中透露的訊息深深符合另類學校現況，此即：教師團隊作為學校教育核心的重要份子與文化、教育志業的受託者，其要者在覺察己身處境，對世界發問，投身實踐。如 Freire(2002:121)所言，發展覺察的力量，「可以用批判的方式去覺察到他們存在於這個世界的方式（人們是與世界生活在一起，並且在世界中發現他們自己）；他們不再將世界視為靜態的現實，而是視為過程與轉化的現實。」

在台灣，如苗栗全人中學、宜蘭慈心華德福學校等另類學校，無非都在公民的教育選擇仍然緊綁的現狀之下，努力發聲，從而開展一片天地，提供文化的變異(variation)與體制內教育的另種參照。誠如馮朝霖(2001)指出：「…從歷史經驗與社會演化的眼光看，教育系統若要有真正更多的「創意產出」，其必要條件卻是「另類典範」(alternative paradigm)的參照競逐及其所衍生的演化壓力，而這也正是另類學校存在的重要意義！」而很高興的是我參與其中。

三、哲學教室到寫作工坊

²⁰ 本研究訪談對象—天橋(已匿名)與天橋媽，一家亦參與種籽辦學，由天橋媽文本中可得到佐證。

²¹ 據研究者與這些學校「同道」的私人接觸，許多時候，另類學校的出現或相關教育工作者的投入，開始時不見得知道「要什麼」，但大概知道「不要什麼」。

...

哲學教室和人類的故事，我企圖以人類的存在作為主軸。

哲學的討論就是哲學原初的面目(日記 1999.07.08)

初時對「哲學教室」課程的想法，如前面到的，「對自己存在的思考」出發，由小故事入手」，我於 1999 年 7 月 9 日記道：

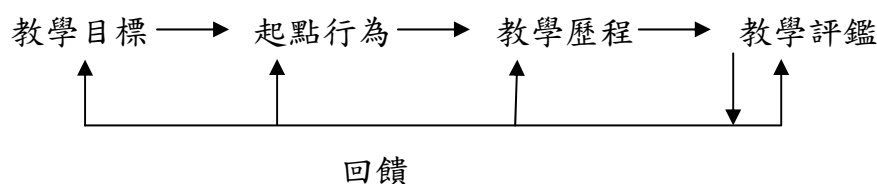
一旦投入了那樣的課程規劃，腦中便常有著那樣的種種想法…。／既然許多能是自己的東西都是「討論」出來的，／我便期許自己能營造那討論的場域，／單純作個學生學習的共同建構者，／學生生活的共同經營者。
(空)

回想起自己其實有很多良好的討論經驗，／在對話的過程中，如果各主體能對焦，會有一種互為主體的感覺。／我們在公車上的一群人只是「we」，不過是因緣際合的在一個空間中。／而一但人能彼此走入對方的歷史，有所交會，／生命發生了關連，那麼我們便是一個「intersubjectivity」，一個「community」／擁有那共同的記憶，並分享著個人殊異。／對話，當然是互為主體的一項形成要件，甚至對話的產生就是互為主體的本身。／當然我們得分清對話、灌輸、催眠…種種不同形式的言說方式…。(1999.07.09 於青刊人)

回觀其時，大學的學習經驗在「教育」與「哲學」兩個面向起著指導作用。前者讓我注意了「教學對象」的身心狀態和準備度，課程教學上普遍於教育心理學或教學心理學教科書上所出現的模式也很有幫助，例如較好掌握的 R. Glasser (1962) 教學的一般模式²²，附帶說明，我曾在二〇〇

²² 關於「教學評鑑」與「回饋」本非雙箭頭，乃是大二時教授教育心理學老師的朱敬先所改，當時所用教本之一，便是：張春興(1995)。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。台北：東華。這個模式的認識也是這時候產生的。

一年九月十四日以此為軸負責一次教師研習，題目是「教學規畫的撰寫」：



圖一之1 2001.09.14 教師研習 R. Glasser 教學的一般模式

哲學課程中哲學系的相關背景的影響，首先在內容上呈現。「教師我」試圖著重哲學史上出現重要質問，呈現各種意見造成矛盾作為討論的開始，同時更特別關照了「人的存在問題」、「後設認知」等問題(進一步可參見附錄八十八學年度上學期「哲學教室」規畫)，並自個人的哲學學習經驗尋找具有啟發性的故事，甚至也得到政大哲學系彭文林老師的幫助，而在日後研究所的相關課程如「科學哲學與教育」也提出和詹志禹老師和同學作討論。另外，大學時代在永和、中和有三個少年作文班，教材自編，而且還因個人經營頗有發展，也在那樣的場域接觸到各色各樣的小孩—由遲緩兒、過動兒到資優生—這樣的經驗很有助益。

但要說具有系統的思考、反思這門課，應該是發生在 1999 年 10 月 20 日的教師知能研習。當時講師需要新開課程作為課程思考的例子，我因剛接下了哲學課，也有了幾節課的經驗，因此以之為例而作更進一步的思量²³，思考的項目依序如：分析需求、建立目標、課程大綱、教材、教法、執行以及執行所需的知識能力等²⁴。

或許講師來自企業顧問，提供的方式講究流程，步驟、規格都細瑣些，但是不啻給予自己架構課程的良好導引。更重要的是，在講師程序井然的方法中，他更強調在教師風格和個人條件為基礎要件的說法，這或許也對

²³ 之前對課程、教學架構等採用的模子，即同前註 21，多來自教育心理學、教學原理等大學課堂經驗，而我也曾於教育系的教學營隊教過青少年哲學，相關經驗見：謝易霖(2000)：〈北政隨筆—我參與北市北政國中自主學習實驗的經驗〉，《教育研究雜誌》(台灣)，72 期，60-75。

²⁴ 1999 記事本。

日後這門課的設計強調「自身風光」出發有所影響(謝易霖, 2001), 我想像著類如同心圓模式的課堂架構: 由個人, 而社群, 而世界的教學哲學觀。

約莫這個研習之後, 直至八十九學年上學期在政大修習詹志禹老師「科學哲學與教育」, 我找了許多理論說法以證成「教授青少年哲學如何可能」? 找 Piaget 說明中學生年齡早已超過形式運思期的要求; 找 Vygotsky 說明孩童在成人與團體協助下可得到更高層的學習; 找 Bruner 那有名的主張背書: 任何題材都可以在任何發展階段教給任何孩童; 另外還有復演論和 Matthew Lipman 等前行者經驗…。至此, 可在自己的日記、行事曆與研究日記裡發現個人對哲學課第一階段具體、全面的反思。

九十學年度上學期「生命口述傳記專題研究」的課堂以及對敘述訪談研究和受訪經驗, 加之以當堂老師倪鳴香邀請至「毛毛蟲兒童哲學基金會」分享實驗計畫中哲學課的經驗, 這是另一個轉折(2002.01.19)²⁵, 特別某次參與毛毛蟲的兒童哲學討論工作坊以逐字稿²⁶作探討, 當接受過敘述訪談與文本分析的洗禮, 對言談分析有初步了解的我, 看到課堂言談「外化」(the externalization tenet)²⁷的結果, 再次反思課堂。當時課堂誦詩已成常態的課堂活動²⁸, 這卻發現平日較為經驗, 學習傾向實作的孩子, 在課堂討論上有些困難, 而教師卻隨長於概念討論的孩子起舞, 同時課堂討論的語言現象, 多是片段而較難集中。²⁹這段時間也是實驗計畫移地辦校之時。

與前文所提針對自己逐字稿作課堂言談分析相關, 八十九學年度下學期在「哲學閱讀」有件事可談, 這同時也是導向「寫作工坊」出現的原因

²⁵ 研究日誌 2002.01.17 記載分享前的準備。

²⁶ 該次課堂為「哲學閱讀」(2001.12.15 討論三教室), 當時特請教研所黃姓研究生作課堂觀察, 有想當正面的評價, 事實上學生的反應也很好, 只是教師我以為不應只沉迷於表面的氣氛, 轉錄成文本的課堂紀錄可以給我們反覆端詳的機會, 從而發現進步的空間。

²⁷ 或許這個概念和因為與深為接受的康德以降至黑格爾等德國觀念論「精神客體化」頗有同工之趣, 我很快以之為教學信念的軸心, 結合「敘說」的體會, 成為教學活動的行動綱領, 對此認識最直接的來源是, Bruner, 宋文里譯(2001):《教育的文化》。台北:遠流, 51-54。我在 2001.06.15 購得此書。

²⁸ 誦詩作為課堂活動成為課堂文化的重要部份, 在受訪人天橋的文本浮現, 且佔重要地位。

²⁹ 但隨後因個人因素與實驗計畫移地辦校等波動, 我中止了毛毛蟲工作坊的參與, 而在父喪後, 受邀分享生命經驗才再稍接上線。

之一，同時在本文受訪者天橋文本內有很大的共鳴，以下為八十九學年度下學期(2001 上半年)的教師對課的觀察與省思，此為每學期末例行紀錄的教學評量。

[...]□哲學閱讀：

非常非常棒的一堂課，基本上整個課堂氣氛已經營造起來了，孩子日漸習以用詩歌的方式作開頭，並且也有以詩的形式作表達的了。在期中之後的改變最明顯的有二，一是可以談心中的事，而不只在教材文本打轉，這是關係建立的一項良好說明，二、透過期中報告軟硬兼施(能用這詞嗎？但我的確是軟硬兼施)，學習呈現的形式也漸有雛形，不錯。我們很紮實的看了《人子》和《先知》並以某些實驗文學作閱讀切入的遊戲。

孩子很愛竄虹的詩，也能接受方思的甚至，我們也上了奧瑪伽音(不過這著墨不多)。也請了數位學長姊作分享(但期末太忙，只有一人成約)。這樣彼此相依的情況希望能繼續。[...] (2001.06.26) (摘自「自主實驗班·北政·89 學年度第 2 學期『哲學教室、哲學閱讀、讀書會』教師觀察」)

「詩」的引入，初衷之一是宣告課堂開始³⁰，因為八十九學年度上學期「哲學教室」人數超過二十人，有時上課時間尚不太能馬上進入狀況，以之代替其時在北政國中仍有的「起立、立正、敬禮」，作為上下課的區隔；其二是為了有別於「哲學教室」的設計，同時解詩具有相當大的思考空間與挑戰，也因為學生風鈴³¹的緣故，兼及先前在毛毛蟲的逐字稿分析，驚覺課堂有概念遊戲的走向，雖然如同當堂觀察的研究生所見亦是有效果的教學，但也有讓較乏概念討論傾向的孩子缺乏參與之虞；其三是教師其時大量發表詩作，詩心初萌有所共鳴。綜合以上以誦詩為上課進行方式，沒想到效果奇佳，成為課堂，甚至實驗班的傳統活動。我原本低估了它對

³⁰ 詩的引入，在稍後試作探討，它的初衷是：發展課堂儀式，宣告進入哲學課的時空。

³¹ 學生，匿名。

孩子的重要性，直到著意進行研究的焦點團體(2001.11.22)讓我意外的發現：孩子對哲學課的記憶多來自課堂中的詩；天橋文本甚至以誦詩來形構「哲學課」，對我而言這是十分值得思考的問題，我以之對照出Logos（道與言說）和Mnemosyne（=Memory）（謬思之母）兩條路。

看嬰寧這樣寫，倒讓我想起那對你們而言很像小時候的哲閱時光，我在天橋的訪談中也看到這光景在他身上深深的印子，發出十分的光芒。對大家而言，所謂哲學課，是共同的回憶，是交接的經驗，而這交接，不在蕭亞軒、孫燕姿，SHE 身上，而在波赫士、里爾克、涅魯達，當然，陳黎夏宇…。雖然我會奇怪，柏拉圖到哪兒去了，我還講了一堆雅斯培海德格，自然，我是用很多故事說。

（空行）

甚至在風鈴的自主學程計畫書裡，他對哲學的理解，更像是詩歌小說。

（空行）

教師應敏覺於他對課堂經營的設想與孩子眼中世界的落差，這不是好壞評判，而是生命互為閱聽，互為文本的詮釋循環。一堂哲學課，如何成為諮商團體或文藝營隊，即便他們都是好的，但在教育學做為教育的後設思考這角度來說，我應覺察。

（空行）

可是有趣的，得對照到近二日和小鄧的文字來往，她或許是真留下所謂「哲學」部份的，他留下了年來和師生於生命／「哲學」的討論，十數篇的文字，非但就是很好的青少年哲學教材，更見證心靈在生命路途上如何流轉，而另一個心靈（我）如何觀看，至受到啟發。

（空行）

小鄧走在概念與思考的理路上，有著發散我原本對哲學課的預想（當然，小哲和蘭頭也有很多時候，我看到對概念的「懂」，只是和他們現下

交接少)。兩種粗分的世界觀，這其間隱然有 LOGOS (道與言說) 和 MEMORY (謬思之母) 兩者的辯證，不同的模式。

(空行)

我可以覺察到，自己的教學由 L 位移至 M，不過這不是高下取捨，而是之後引進了更多故事敘說和創作。而昨、今兩日，小鄧的沉思，和他的文字，再次引領我進入思考，發現已往對於概念、模式的引入，在某個創造心靈身上也結合得這麼好。

(空行)

現下我更知道，概念討論急不得，即便大家對哲學課的印象與揣摩出現了詩歌降靈會的圖象，但絕非不可行之事。

(靈修院³²留言版 2003.12.30：

http://mypaper.pchome.com.tw/board/index.htm?s_id=schelling&Page=14)

釣手媽³³文本提到「寫作工坊」是「哲學課的變形」實非偶然；事實上，教師將「寫作」作為「外化³⁴」方式的一種，書寫可看成是對之前哲學課的發用；透過寫作、敘說等為外化方式、配合閱讀達成哲學應用和批判思考的目的。而九十一學年度下學期(2003 年上半)，因「教育學傳記研究」之故，對敘說訪談和生命史體驗更深，共鳴暑期(2003)Satir研習，自九十二學年度上學期「寫作工坊」第二班與「哲學閱讀：西遊記」開始，文、哲課程的思考，更觀照個人生命歷史性與其「所從出」(家庭)的結構影響。綜合以上，簡言之，對個人而言，在敘說與詩裡，透過教學實踐與反映回觀，這是我由「哲學教育」(education of philosophy)的投入，到「教育哲學」(philosophy of education)的旅行。

³² 2001.08.30 思及「外化」的用處(又是Bruner！我 2001.06.15 購入《教育的文化》遠流)放置學生的作品，增進師生交流，留下教學紀錄及一一趣味，我在明日報個人新聞台開台，至二〇〇四年五月有三千七百餘則留言，四百多篇文章及超過三萬四千人次的瀏覽紀錄。

³³ 本研究另一組受訪者，匿名為釣手與釣手媽。

³⁴ 見本文第三章的討論

第二節 關於研究目的：

一、研究歷程轉向：

個人在自主學習實驗計畫開設「哲學教室」這門課時，原就企圖以之為個人研究的行動，透過教學現場的參與反思，試著處理：

「青少年哲學教學如何可能？如何進行？如何在行動中形構課程？」

甚至如前所述，於教研所修業時，也以這樣一個關心，在如「科學哲學與教育」、「教育政治學」、「教育哲學」等課堂進行報告，然提筆之際，這一切確然已不僅是個課程問題。畢竟我的角色一方面是「介入者」，二方面又是個「觀察者」，這樣對場域及對象的研究，必然也是「自我研究」(self-study)，因我也在場域之中，與對象密切互動著，而場域的變化亦深自影響著我，依本文視研究對象為文本的立場，這其間實可以史萊馬哈 (Schleiermacher,1768~1834)以降的「詮釋學循環」(hermeneutic circle)看待，要之，即，整體精神可在個體部分中為人察覺，個體部份也通過整體得到理解，整體也通過個體部分的內在和諧得到理解。

是以，在歷程進展中，透過持續的自我觀照、各項自我紀錄，發現個人對青少年哲學的理解，實有相當大的轉折，進一步的試著處理：

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

二、本文研究目的：

綜合上述，本文研究目的為：

- 探究青少年哲學教育的如何可能？如何進行？
- 透過教師行動研究公開知識、經驗，形構青少年哲學教學的可能方向。
探究家庭、學校等機構與個人生命成長的關係如何？
- 由實踐行動經驗中出發，透過對教育人類學、師生關係的理解，進行教育哲學的探究與理論初探。

第三節 書寫策略

一、本研究中的「我」

本研究具有行動研究企圖，兼有民族誌與傳記色彩³⁵，其間連結的關鍵是「敘說」(narrative)。前文述及「敘述訪談」的學習體驗開啓研究者對「敘說」的理解與進一步探究，對「研究我」而言它是採集與分析資料的工具，從而產出理論；對「教師我」來說，由受訪、學習與應用的體驗，是「教師我」汲取教學靈感的來源，也是觀照教育現象的參照³⁶；當然，透過敘說生命故事，平日就書寫日記的我，也得到另種認識自己的途徑，並深化對生命的體會。在此，先簡說研究中諸「我」如下，以為閱讀、行文時更好的理解與安置：

³⁵ 如同光影相生，「研究我」與「教師我」在「觀察／參與」的角色上有較難切割的疑慮，卻也使得訪談法的困難之一——研究者不易觀察研究環境——得到克服。而對於角色的切割，如前所述，一則「研究我」視訪談文本為「給出自身的文本」，二方面本研究進行三角檢核。關於訪談法這方面的困難及相關討論，近期可見趙庭輝(2003)：〈質化閱聽眾分析的另類取向-口述歷史訪談〉，《當代》，第193期，118-129。

³⁶ 我將在以下章節說明「敘說」對我作用，這有助於之後的理論推導。

- 就觀念上，在行動研究面向，「教師我」透過敘說重新認知課堂，並藉之形成行動綱領，產生行動策略；「教師我」因之變化也改變現場，影響學生學習。這改變將由鈞手文本、及其課堂作業呈現。
- 就能力而言，「教師我」透過對敘說的認識，產出信念，在教學增能賦權(empowerment)，成為學生成長的助益。
- 「研究我」透過敘說文本，對受訪者文本的世界觀產生理解，反映回觀(reflect)「教師我」教學及其在受訪者文本呈現的影響；且透過概念抽取，結合(一)、(二)，建構理論，試產出紮根於教育實踐歷程中的教育哲學。

二、敘事策略

在論文書寫過程中，累積數年的龐大資料令人倍感困惑、近十萬字的敘說訪談逐字稿和紛雜的教學經驗、學生作品、教師觀察與反思等，實是文字密林。在寫作與閱讀中幾經摸索³⁷，最晚在2001年12月22日，研究我在反思日誌記下：

在樂爾咖啡館讀完半本《行動研究方法導論》(遠流1997)，得到很大的啟發。之前關於哲學課，我已蒐集了相當多的資料，不論是紙面教材、錄音紀錄和學生作業，是該好好考慮呈現形式的時候。

今天(2001/12/22)我首次有意識將哲學課的教學、反思日誌和自己的日記分開…(反思日誌2001.12.22)

37 我甚至模仿過卡爾維諾、米蘭昆德拉的結構，寫作了〈在學童當中，聽見相和的聲音〉(2000.12.19)。其中標題「某之1」，是北政(其時仍為在北政國中)自主實驗計畫上課記錄，大部份內容是根據錄音的和課堂紀錄，是實踐部份，隱喻為「手」(hand)；「某之2」是情感取向的一些話，也是由「某」之命題而來的，是較為內心的感覺，給個隱喻「心」(heart)；「某之3」是試圖講些道理，是用理性談生活，也給個隱喻「頭」(head)。三個「H」所指向的大標題「某」如「孤·獨」、「友朋」等是由「哲學教室」、「哲學閱讀」和「讀書會」這三個課堂常出現並討論的議題中選出的。而這樣的寫作形式，在標記上也頗似於維根斯坦的著作。

然而時至 2004 年，Giovan Francesco Lanzara 對「第一序探究」與「第二序探究」的區分給了我靈感³⁸，找出有利於研究成果的呈現方式，而想法其實在某個程度上，回應了 Anselm Strauss & Juliet Corbin(2001:19)「紮根理論」的要求，透過有系統的蒐集和分析資料的研究歷程之後，從資料所衍生出理論，將理論說法紮根於資料中，而說故事是呈現資料主要方式。

是以我在說明研究方法與立場後，大體以「先說故事，再做反思」定調，而說故事的過程，適時給出相關說明。而反思過程，特別也接受 Wolcott(顧瑜君譯，2002)的兩個意見。其一、避免描述資料與分析交替造成閱讀干擾；(Wolcott, 2002: 56)；其二、「研究者應該具備一種認知：自己的研究有可能受到個人主觀經驗的影響。然而，假如你決定以個人研究反思做結尾，切記要以研究主題作為反省的重點。」(Wolcott, 2002: 139) 為了在有限篇幅中處理反思，使焦點集中，專注於回應先前所提的經驗資料，本文的敘述策略大致是：

- 以第一人稱「我」為敘事主體，因脈絡不同而有「自我」、「教師我」、「研究我」或「研究者」等稱謂。
- 透過「一定的程序方法呈現行動場域中的經驗材料」試著以此說出故事，是為第一序敘事。此處「一定的程序方法」在敘說資料採集上乃以 Schütze 訪談法為之，分析詳後述。
- 基於「第一序敘事」經驗資料與故事陳述，進一步反思與「厚實描述」(thick description)(Geertz, 1973: 3-30)，從而提出理論，為第二序敘事。

³⁸ Lanzara 〈變動的故事：從設計歷程的反映實驗中學習〉，收於 Schön, Donald A. 主編 夏林清·洪雯柔·謝斐敦譯(2003)：《反映回觀：教育實踐的個案研究》，台北：遠流。他對「第一序探究」和「第二序探究」的意見是：「…所謂第一序探究，我指的是對設計歷程或組織場境中所覺知的調查研究…。」而「…在第二序探究中…[焦點]是在於：觀察者與行動者在接近與理解他們的材料時所運用的各種規準、類別與程序。簡言之，它處理的是對詮釋的詮釋…。」(Schön, 夏林清等譯，2003: 334)。簡言之，前者是 Lanzara 說出其所覺知的故事，建立研究者的觀點，而後者是相關於研究者其所建構的故事所引發的辯論與探索。