

主題：弱勢兒童的教育議題 ——當你遇見「陌生」的孩子

弱勢兒童的教育—— 文化的對話與相互學習

瓦歷斯·尤幹

台中縣自由國小教師

一、兩個故事

之一：

「第一個學期結束後（國中一年級），初步的分班即已確定。我的部落同學，大部份被編入所謂『牛鬼蛇神一窩』的班級，他們不被師長要求要有較高的分數，我常常在二樓的窗口往下望，看見他們快樂地上體育課，在偌大的操場散步、嬉戲，沒有人願意管他們。我想像著假如操場是一座遼闊的草原，他們似乎就是閒適著低頭吃草的牧牛。而他們唯一被要求的，就僅僅是不違反校規。

在充滿升學壓力、強調競爭的班級裡，我反而欣羨他們無拘無束的日子。至於十三歲的我，在往返部落與小鎮的十三公里客運車程裡，總是一股無形的力量驅迫著，將自己深埋在一本本的自修書裡。我一直認為，書堆是一口深而黯的黑洞，它將我的熱情、快樂、自在、童年都逐日地吸盡，成為蒼白羞澀的失血少年。

而真正撞擊著蒼白心靈的，竟是『番仔』兩個字。

我不清楚血液裡流動些什麼罪惡，我們泰雅族的Mrrahux（對祖先的敬稱）又做了那些事情，竟然使同齡的孩子對泰雅族有所鄙視；我的同學，我周遭的人，對泰雅族的『山地人』僅有貧窮、酗酒、沒知識、粗暴的刻板印象，而這些概念竟能無視於泰雅族的熱情、真誠、對土地執著……等等的情懷？

我懷抱這『番仔』的污名沉默而禁錮地完成國中教育，只期望用聯考的成績證明泰雅族的孩子並非是同學腦袋裡刻板的壞印象。

聯考結果發佈，我是班上惟一不靠補習考上師專的學生。」

之二：

「國小第二名畢業的阿明應該是一個快樂而天真的泰雅孩子，十三歲進入校

門植滿椰樹的國中時，他的腳步像極了在椰樹上空流竄的雲彩。他對自己清嫩的臉龐說：『我要努力讀書，我要學白雲一樣快樂地環遊世界。』考察他的夢境其實與當時全世界的十三歲少男無異，但是他不知道，這個雲一般的夢，也許就在他走進校門口時就斷線了。

他不知道，所以我們可以清楚地看見一個十三歲的泰雅少男阿明幾乎是吹著哨音走進了教室。上課的時候女老師問著：『家裡沒有洗衣機的請舉手？』我們七零年代貧窮的泰雅少年阿明當然很誠實的舉起略帶黑色的健康的右手，結果全班寥寥無幾的懸在空中的右手換來同學的恥笑，我們的阿明懷疑這也許只是一場無害的玩笑，他收起右手安慰自己。女老師又問：『家裡沒有電視的舉手？』我們的阿明這一次真的覺得是不是自己的耳朵聽錯了，很快地老師又問一次也打破了阿明的錯覺。泰雅少年阿明記得雅爸說過該實是一個好獵人的教誨，儘管他內心在掙扎卻還是遵循泰雅族的美德而舉起全班唯一的一支孤獨的右手，他結實的聽到耳朵裡流進『山地人』、『番』的詞語。後來他只好把同學的恥笑交給鬧哄哄的教室，他後來學著流浪的雲流竄在女生班玩著調戲的遊戲一如他的老師曾經對付他的手段，後來他被學校記三支響噹噹的大過也終於不在乎的轉校，後來後來……後來他在鎮上搬瓦斯的時候已經是二十八歲的小大人了。

每次經過學校植滿椰樹的門前時，他都還記得那個夢，但最終也知道那是個徒勞的夢，因為十三歲將不再重新來過。」

這兩個故事前一個是發生在我的國中三年，後一個故事是我小弟的往事。他們共同的特質都是十三歲而又極其慘白無告。

二、有人如是說教育

阿諾德·湯恩比（Arnold Toynbee）從大眾媒體的出現發現了普遍教育失敗的原因，因為「在已經引進普遍教育系統的那些國家中，人民處於陷入一種形式或另一種形式的智力暴政（intellectual tyranny）的危險之中，而不管施加智力暴政的是個人的資本家，或是公眾的權威。」也就是說，智力暴政這種「藥物」比疾病更壞。台灣原住民族在接觸文明的進程中，的確也見識到了智力暴政的可怕，早在三百年前荷蘭人試圖以羅馬拼音施以平埔族人「普遍教育」（傳教）後，平埔族人所得到耶穌的恩典顯然要比自他們身上失去的來得少，也就是說，他們所獲得的「智力」其實是犧牲了祖先開懇的土地以及足以自我辨識的傳統文化的一切。

日據時期，皇民化的普遍教育施行在原住民族部落事實是伴隨著武力統治與掠奪山林資源的政治目的，因而，我們還可以在每一座山頭發現殘留腐朽的鐵軌枕木，也可以從族老的口述中次第印證皇民化所帶來「文明的智力」卻是詆毀族群文化的兩面刃，一面砍向族群內部的心靈深處，另一面砍除族群外部的面貌。這也正是奧爾德斯·赫胥黎（Aldous Huxley）在考查那些期待在普遍教育的基礎上獲得政治的平等與公正上的發現：「當民族受到教育，他們的政治權就要受到削弱，而不是增強。」這的確是一個可怕的警訊，因為我們所知道的教育制定集團通常是掌握政治權力的優勢族群與資本家。

以上的現象正好是國府進駐台灣施行教育的寫照，特別是作為全國總人數百分之二不到的台灣原住民族，四十幾年來所承受的「智力暴力」就來得更赤裸裸，八〇年代中期原住民運動中的「吳鳳事件」，只是不滿一個族群心靈承受污名

的抗爭開端，這個例子相當程度地印現出「國家」做為統治機器，為維護其權力本位主義的不斷複製過程，就在這種複製過程裡，原住民在教科書上的面貌第一個呈現的是隱含文化優越論之下的較低等民族。我們來看看國小國語科教材中有關風俗習慣的課文裡，呈現漢族（中國式的漢族）優勢的風土民情遠多於表現原住民族，在僅有的介紹阿美族之豐年際的課文中（第五冊第八課），原住民的祭儀被書寫成一篇異族觀光的旅遊景觀，對原住民或對台灣住民多元文化的型塑反而是非正面的加強。第二個呈現的面貌是脫族群經驗的中國價值增強，也就是說，期待原住民成為理想中的中國人，反過來講，就是摒棄每個族群涵養下的山林海河的自然文化本體。國民小學生活與倫理每個學期九個德目所鋪展的文化經驗其實是遠離原住民各族群的生活經驗，教科書中每個德目的價值觀悉以漢族為中心本位，我們並不否認漢族的價值觀也有助益於台灣社會的發展，但更期待從九年國民義務教育中認識台灣各族群的生命經驗，而這些生命經驗的瞭解將有助於共同攜手創造台灣的未來。原住民在教科書的第三個面貌是被扭曲的歷史進路，而這個進路是影射著原住民的歷史是一部野蠻的歷史，解除「野蠻」的法則便是朝向現代化與都市化（工業文明）。國民小學社會科第七冊第三單元直指台灣原住民（教科書上仍使用「山胞」的字眼）的歷史出處來自中國大陸，完全無視於當代人類學者「南島語族」的指稱，何況據語言學家羅伯特·布魯斯特（Robert Blust）、考古學家貝爾·伍德（Peter Bellwood）及芭芭拉·似瑤（Barbara Theil）等人，主張南島語族是從台灣發展、茁壯、分化之後再開始向外擴散出去的，當然就更無視於存在原住民族每一族千年以上的歷史口傳。此外，當教科書不斷出現白人科技世界的書寫時，無形中也在增強原住民孩童的「去自然價值觀」，這對任何一位擁有山海文化的自然之子而言，將造成科技至上與自然無用的心理建構，加上書籍中展現都市生活經驗的價值體系，「城／鄉」、「都市／部落」的想像優劣立見，這顯然不是我們所期望的可長可久的「台灣經驗」。

因而，面對這個警訊的反制，在台灣就是先從民間出發的零星的教育改革，一直到教育改革的呼聲開始搖撼制定教育政策的體制。

三、誰是弱勢兒童？

教育上的「弱勢族群」包括女性、身心障礙者以及少數民族、語族、長期被忽略的底層勞工家庭之子女與海濱、高山等偏遠地區家庭子弟等經濟弱勢族群，以及種種在社會體制中被污名化、被迫匿居潛藏的邊緣人。這些弱勢族群所生出的下一代通常就成為弱勢兒童。

弱勢兒童向上流動的障礙遠非一般人所能理解的是那樣的簡易消除，其中以國家的教育制度資源分配缺乏公平、公義與社會大眾對弱勢族群約定俗成的偏見最為嚴重。日前「彭婉如命案」所呈現的訊息正是台灣社會普遍對女性輕易展露父權思想的具體實踐；台中市議會投票否決了「文高八」（設立啓智學校）的設立，則是對身心障礙學童表達普遍的偏見與無情的打擊，這個無情而恥辱的標記將貼在台中市民的身上直到開始理解、疼惜身心障礙學童才會次第消除；一般教師面對輕微智障學童所呈現的「愚笨」、「遲緩」、「呆滯」的評語顯然是擊毀學生學習的第一道阻力；「啓智班」的招牌赤裸裸的放置在每一個學校的空間，也正是在教育以及增強其他所謂正常班的學童這個社會充斥著不公平的、具有優劣等級的社會價值觀，弔詭的是注入這樣的觀點正是兒童眼中的「大人」。不自

覺的，我們也會對長相猥穢的學童投以輕蔑、缺乏好感的印象，甚至對貧困的學童之於學用品不齊、繳費拖拖拉拉而施以不平等的待遇，但問題是學童本身並沒有過錯，老師之認定其有污點無異是表達了這位老師的差別待遇，也遠離了教育所應該呈現的美好的德性。凡此種種，站在「人本」的立場來看，教育不能放棄弱勢學生、競爭條件差的學生，因為人類生而平等，除非我們揚棄了人性的美德，除非我們默默地鼓勵優勝劣敗的殘酷的生物法則。

反觀制度上的歧視簡直就罄竹難書了。儘管我們知道教育的權利與義務受到憲法的保障，並且認為國家應提供教育，也應該「管理」和「規畫」教育，但台灣教育的情況一如赫胥黎的發現一樣，弱勢學生並未受到平等與公平的對待。台灣教育學者因而將矛頭指向教育自由化，期望通過自由化的過程鬆綁泛政治與大中國意識的束縛，但更重要的可能是鬆綁掌握著教育權力的上位機制，只有當教育權釋放到民間（不是人民個人）的手上，我們才有可能發展「不受歧視的教育權利」的進路，也才能夠因地制宜地呈現出「多文化發展的教育權利」的風貌。

四、對話與學習

民間教育改革發展至今，儘管已經初步地使教育當局面對教育問題，《四二零教育改革聯盟》也具體的提出「教育之目的應謀求教育主體之人格、智能、體能及人性尊嚴意識之充分發揮……並促進不同國家、族群、性別、地域、宗教或文化間之相互了解、寬容、互助、互愛與友好關係，以培育愛好真理、正義、自由、民主、和平與獨立自主之人民。」之教育基本立場，然而普遍地將弱勢學生教育權的充分保障視為基本的人權此一概念尚非普羅，國家機制顯然也未在教育資源中實踐提供弱勢學生基本的教育服務而以資源不足、齊頭式平等為藉口。因此，本人相信台灣的教育改革不能只是教育機制的改革，它其實是一項社會集體與制度改革的社會運動，也是個體心靈改造的文化運動。

承認弱勢兒童存在於這個社會內部僅只是對話的初步，考察台灣社會的建構歷史，我們不難看到以經濟掠奪取向所產生的唯物主義觀的巨大膨脹，這個觀念導引出台灣社會一切以物質取向的生存法則，因而面對環境就是綠色的生態平衡哲學遠遜開發山林所累積的資本財富；面對弱勢族群則往往不屑其可能拖累社會的進步發展，因而極少反省弱勢族群積累的生態哲學可能帶給整體社會具體而正面的永續生命法則。因此，有可能發展惡意的對話一如台灣社會在日常生活中流露著對弱勢族群的低劣的評價。

反制社會體形成惡意的對話具體而微的做法至少是先培養「個體不斷發展」的空間，讓每一個弱勢族群的文化用以滋養主體社會的文化養分，簡言之，形成整體社會文化的「公共空間領域」，在這個領域裡，各族群互為主體，因此也就沒有優勝劣敗的殘酷法則。在面對弱勢兒童時，我們的對話與學習顯然就需要以下的心理建構，使我們避免掉入惡意對話的陷阱：

1. 無歧視的人本觀。
2. 無障礙的學習空間。
3. 零拒絕的胸襟。
4. 適性的教學規劃。