

偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知 及其教學回應

簡良平*

本文屬實證研究，為研究者於 2005 年至 2007 年間，實地訪談與觀察北台灣縣市偏遠地區國小實務工作者教學之後的研究發現。本文依據貧窮社區特質、教育社會學中文化資本與社會資本之概念、及增權賦能教學回應弱勢者教育需求等觀點，成為資料分析的視角。本文發現：(1)教師覺知偏遠社區環境缺乏文化資本與社會資本因素，且深刻影響學童學習態度與學業成就；(2)教師教學回應類型有二：大部分教師致力於補救教學及力行道德規訓策略，提升學童學科成績及形塑道德行為；少數教師於學校層級發展連結社區與家長，意圖建構學校－社區－家長連結社會關係的課程。基於兩種教學回應類型之教師比例懸殊，本文進而討論(3)教師課程意識受到學校課程脈絡既定假設及教師自身屬性侷限，左右弱勢者教育之課程實踐取向。本文建議強化偏小教師覺知與行動關係，多鼓勵教師拓展教師課程意識面向，慎思如何提升弱勢學童學習之課程與教學，對弱勢學童有實質關懷與長遠助益。

關鍵詞：弱勢社區環境、教學回應、教師課程意識

* 簡良平：台北市立教育大學教育系所副教授
peace1102@gmail.com

An Analysis of the Rural Area Elementary School Teachers' Awareness of the Disadvantaged Social Environment and Their Responsive-Teaching of Schooling

Liang-Ping Juan*

From September 2005 to June 2007, the researcher invited 43 teachers in rural area elementary schools, north Taiwan by random-sample for interviews and instruction observation. The data were analyzed from the concepts of the poverty theories, sociology of education, and critical pedagogy for empowering the disadvantaged students. The finding of the research was that the teachers actually were aware of the problems that there were many shortages of social capital and cultural capital in the poor communities and children's families, but most of the teachers' responsive-teaching and school curriculum practice usually were conservative. The number of teachers who adopted knowledge-center curriculum in their classrooms was larger than the number of teachers who adopted social construction curriculum and learner-centered curriculum. The researcher tried to explore how the assumptions that always existed in the school curriculum context strongly formed the teachers' curriculum consciousness and their curriculum practice. Finally, the research suggests that we can encourage teachers to reflect their views concerning education of the disadvantaged students and deliberately decide their curriculum practice in order to elevate the quality of rural elementary schooling.

Keywords: *the disadvantaged social environment, responsive teaching, teachers' curriculum consciousness*

* Liang-Ping Juan: Associate Professor, Department of Education, Taipei Municipal University of Education

偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知 及其教學回應

簡良平

壹、前言

貧窮弱勢者群居在偏遠地區或都會區特殊區塊，台灣偏遠地區也因地理位置及區域特殊成為弱勢者聚落之所，學生屬弱勢家庭成員，偏遠地區學校教育成為弱勢者教育（the disadvantaged education）的一環。2005 至 2007 年之間，研究者在北部偏遠地區國小之間進行實地訪談，以了解弱勢者教育的現況為題，實際走訪多所偏遠國小，從團體訪談到個別訪談，所接觸的實務工作者超過 40 人以上。從研究資料整理、分析到反省，著實發現部分偏遠國小課表與九年一貫課程改革之前大不相同，但是，大部分教師的教學實況卻仍維持不變，甚至與三十年前研究者就讀偏遠小學的經驗相似。訪談之後，近三年來，研究者持續於偏遠小學觀察教師教學，依舊覺察教師改變不大，其中問題值得探究。

外在世界變化劇烈，偏遠地區的社區環境變化亦然，唯獨學校教育仍給人落後於一般地區的印象，何以如此？相關研究多指出，學童學習表現落後因素來自家長社經資源不足，無法提供支持學童學習的環境；有關偏遠學校的調查研究亦指出，偏遠小學課程實踐的條件不足（王麗雲、甄曉蘭，2007），現階段無論是硬體設施與人力資源建構，都需要秉持教育機會均等的理念，持續建構制度之政策與補助性政策，以維護弱勢者教育發展。本研究則關心偏遠小學學校課程發展，是否積極回應偏遠社區環境條件，在既有學校制度之上發展強而有力的課程與教學，以滿足弱勢者教育的特殊需求。近年來，課程改革政策已將課程決定權下放至學校單位，理想上，偏遠小學教師課程決定可以回應不同背景學生的教育需求，實際上，偏遠小學教師課程實踐內涵如何，確實必須透過實地踏查研究加以理解，本研究之動機在此。而有關教師課程實踐與教學之討論，必然涉及教師課程意識（curriculum consciousness）或教師應用何種課程型態之討論，本研究進而探討教師課程意識取向如何受到學校課程脈絡之侷限。

理想的弱勢者教育應提供弱勢學童願景與希望，教師不只看到眼前學生的弱勢，更著眼未來發展，希望現在的教育能讓學生將來具備選擇自己生活的能力。教育人員關懷學童的心理、社會覺知能力、及能運用知識與技能，期許學童自己能夠提升其社會地位，此為教育促成社會正義（social justice）的意義（Ayers, 2004a）。就此而言，弱勢教育者所需關注的課程實踐脈絡包含關懷弱勢學童本身、家庭背景、社區、社會環境等範疇，思考學童的社會脈絡與學校教育發展之間的關聯，因而，偏遠學校之教育不只達成國民義務教育之目的，還擔任實現教育機會均等及促成社會均等之教育任務。受限於學校課程實踐條件居於弱勢，如何跳脫偏遠地區學習環境條件不足的問題，成為偏遠小學完成教育使命的重要課題。

學校課程實施成效的關鍵當屬教師，就研究者觀察，近年來偏遠學校課程實踐資源多有充實，然而教師們似乎未靈活運用已有資源，甚至活化學校社區資源融入課程，導致學校之課程實踐脫離學童之社會脈絡。就 Dewey 觀點言，學童認知發展起源於與環境交互作用，環境資源影響學童價值觀、學習態度及學習程度，此環境包含環境設施與社會（群）關係，學校教育應鼓勵學童發現學習興趣，參與開放性對話彼此交換概念，及透過動手做的實驗歷程學習（Langhout, Rappaport, & Simmons, 2002）。這是強調學童興趣及社會取向課程觀點，極力主張學校教育應連結學生生活經驗，鼓勵學童跨越學校圍牆理解真實世界的問題，透過問題解決歷程學習及發展社會認同。弱勢社會（區）的環境經常不利於學童獲得學習成功經驗，因而建構學校課程的過程，教師是否能參與社區互動，打破對社區、學生與家庭的誤解或刻板印象，連結社區資源於課室課程，擔任提升學童學習程度與認同發展的關鍵者，教師角色及實踐能力應受重視。本研究欲透過質性資料分析，檢視偏遠小學教師們覺知弱勢社區環境脈絡的意義為何，以及現階段學校與教室課程實施之回應教學的型態，更進一步討論教師課程意識與實踐取向如何受到侷限的問題。

貳、文獻探討

以下闡釋教師的覺知取向與行動策略，說明本研究資料分析之觀點。

一、偏遠地區社會環境之貧窮特質，學生普遍缺乏文化資本與社會資本

學生知識的形成來自生活經驗，社會-文化環境塑造學童的認知，學校教育應連結

此社會經驗做適時介入與改變。審視弱勢者（the disadvantaged）的社會環境，理論學者批判指出，其社會環境裡充斥著階級、族群、文化與性別等不均等問題，各種矛盾與衝突糾結形成弱勢者貧困的社會處境。他們居住都會區貧民社區，以台灣現況來說，遠離都會的偏遠地區幾乎是貧窮人口聚落，明顯是社會貧富不均發展而產生。他們的生活資源相對匱乏，暫時或長時間失去工作，僅能獲得簡單食物，糟糕的是居住條件變差或失去固定居所，最嚴重的問題是生病，無法給付醫療費用而貧病交迫。每個社會都有處於貧窮線以下的人們，他們需要努力工作於收入與支出之間取得平衡，才能不至於負債走向赤貧生活。然而，貧窮人們很有可能因長期無法改善生活條件鋌而走險，導致聚集生活的社區易出現走私、搶劫、械鬥、毒品氾濫等犯罪問題，社區裡存在著不正義與危險因子（Books, 2004）。

本文引用國外資料，探討弱勢者生活的社區環境顯露貧窮文化（culture of poverty）特質，乃因貧窮文化這個概念幾乎是跨越國界、區域及城市，無論在何處發生，它的成員在家庭結構、人際關係、消費習慣、價值系統和時間取向上都顯露出驚人的相似性。貧窮文化乃提供無法達到主流規範要求的人們，適應被剝奪的環境、或自我安慰（報酬）與自我防衛的機制，形塑生活態度且作為解決問題的依據。學者 Payne（2005）提供觀察貧窮文化的面向有：個人的行為（價值觀、行為特徵、習性、工作能力等）、社區的人力資本及社會資本（social capital）（知識份子、工作機會、鄰里關係、社會道德等）、被剝削的生活環境（毒品交易、種族隔離、賭博、性交易、走私等）、政治/經濟結構（全球化影響、中產階級消失、失業、社區人口結構改變，例如人口老化、移民增加等）。貧窮並非僅是個人的問題，而與社會及社區發展息息相關。弱勢學生所處社會環境，概略包含有形與無形的條件，有關經濟的、物理的、科技的、資訊獲得等資源較易觀察，文化資本（cultural capital）與社會資本（social capital）等無形的資源就必須貼近社區體驗得以發現。教育人員沒有權限及能力參與社區的社經資源發展，卻可以透過學校-社區連結的教育活動，拓展學童的文化資本與社會資本，換言之，與學校教育最有相關的概念為社區提供文化資本與社會資本的實況。

文化資本意指擁有者提及文化知識的風格、態度、偏好及評價，例如文學、音樂、舞蹈、歷史文物等的理解與生活（Bourdieu, 1986）。文化經驗始於家庭生活，因而家庭成員參與的藝文活動會形塑擁有者的文化資本。上層階級家長帶領孩子參觀博物館、觀賞歌劇、聆聽古典音樂、參與會員制的社交活動、積極學習流利的外語、主動聽取演講及閱讀獨特的文學作品，提供充分的文化資源累積學童屬於上層階級的文化

資本。同時，上層階級主宰教育機制傳輸主流社會的文化資源，從學歷及學術認證肯定擁有者文化資本的程度與分量，界定擁有者的社會階級。文化資本這個概念讓我們了解到學生學業成就表現與家長社經背景的關係密切，指出不同階級運作不同的社會次級文化，蘊涵語言使用、價值觀、生活態度與行為模式等習性，透過家庭機制傳達給下一代，甚至連結社會資本保有優勢，完成階級再製模式。

社會資本意指擁有者憑藉特殊社會關係，以獲得訊息及各項資源的結果。社會資本在社會網絡中發展及累積，而不是在物質環境或個人教育投資中獲得（Smith, 2007）。學者Coleman（1988, 1990）認定社會資本來自於人與人之關係，及一種權威、信賴、及規範之關係結構，此結構讓個人可以履行獨特行動；在團體成員緊密連結的基礎上，可以活化資源及使用資源，且轉變成其他形式的資本。從社會關係言，貧窮社區是被主流社會邊緣化的結果，與主流社會之間關係疏離，難以獲得其他形式的資本；貧窮人們自顧生計不暇，社區成員之間缺乏連繫導致鄰里關係薄弱，很難形成互相關懷的社群，擁有共同的社會規範、文化、或知識，無法轉化為可用的資源；限於家長社經地位低或缺乏相關知識，家長與學校之間缺乏聯繫，無法運用社區網絡及學校資源，利用社會資本協助學童追求學術表現。貧窮社區缺乏社會關係網絡及累積社會資本的可能，同時影響貧窮者心理狀態，他們的自我認同與社會認同薄弱：他們很難接受，甚至不相信外界能提供可能發展的機會與條件；貧窮者雖然認為教育有價值，但也認為學校知識與自己生活經驗完全相反，學校所傳遞的知識很抽象且不實在，他們不認為自己可以傳接教育內容，轉化為謀生及改善生活或階級攀升的管道（Payne, 2005）。

教育人員多希望弱勢學童就學以後可以打破文化資本與階級再製的糾結，然而，大部份的研究報告仍指出這是一個難解的結。科技普及的現在，Symeou（2007）研究仍指出：貧窮者聚集的社區不斷遺失經濟實力（或消費力）、或貶低社會資本、流失文化資本，社區的學校教育受到相同的影響，致使教育制度依舊成為社會再製不均等的機制。國內有關社區貧窮文化之研究極少，或許是有鑑於貧窮可能引起不當的標籤作用而迴避，因而直接論述貧窮問題與學校教育之論文稀少。教育社會學中以文化資本或社會資本概念進行相關研究者，以現象調查、理解與詮釋環境條件與學童學業之相關性居多，最後建議多予資源投入與教育改善；教育改善政策方面，多透過補救教學系統以改變學童學習落後現象，鼓勵社會資源投注弱勢學童文化經驗，包括流動圖書車、戲劇下鄉、補助學童參訪社教機構等。傳統以來，我們的家長重視教育，但關

切學童個別學業表現多於增加學童文化資本與社會資本，社區家長意圖透過社區-學校連結發展，架構有利學童學習態度的社會環境，具有此想法與實際行動者在偏遠地區仍不普遍（簡良平，2006）。在各種資源受限的條件下，欲透過學校教育以打破弱勢階級再製的目標，從累積弱勢學童文化資本及社會資本的面向著力，仍需要透過教師積極的課程實踐。

二、回應弱勢社區環境特質，教師課程意識轉變與教學回應策略

社會學中討論消除貧窮文化的作法有較為基進的主張，諸如藉由基本社會結構變遷、財富重新分配、組織窮人並給予權力使其有歸屬感，鼓勵窮人參與社會生活，幫助他們脫離貧窮文化（呂朝賢、王德睦，2000，頁153-156）。而在教育學中，學校教育早期介入，就是要培養弱勢學童參與社會生活的態度與能力，打破貧窮或階級代間傳承的糾結。社會取向之課程學者特別關注課程、社區、文化（或族群）之間的動態關係，主張學校教育與社會進步發生關連，學校教育應發揮教育力以提升學生參與改變社會（區）之意願（Donmoyer, 1991）。課程目標在培養學生成為社會公民的基本能力，課程活動能讓學生認清自我、自己的社會處境、覺知社會問題，及培養問題解決能力。透過課程活動，統整學科知識，讓學生應用知識於問題分析，學習運用政治機制與科技等策略解決問題。教學以問題-解決的策略挑戰知識灌輸的教學型態，教師看重自己啟發學生思考的角色，引導學生參與問題解決及改善社會生活環境的活動（Tanner & Tanner, 1980）。

學校建構學校-社區連結的課程，給予學生社會運作相關知識之外，最重要的是道德觀的養成，即關懷他人與社區環境發展的態度，此為建構社區社會資本的基礎。教師著眼於改善社區的社會關係與文化資源，具體事務包括：主動聯結鄰居互動關係，協助建構學童安全的生存環境及社會網絡；邀集社區教會、社區協進會、家長協會等團體，促成彼此交換不同經驗、歷史文化、教育期望等意見，促成其共同協商為教育學童而合作，轉化社會資源為社會資本。學校課程活動，重塑學童對他人的信賴而有社會認同，當他們發現自己可以改造社區關係及建構社群，慢慢會理解如何聯合社群力量對抗他者不當的壓迫（hooks, 2003）。學校教育奮鬥目標能與社會（區）發展連結，且挑戰社區不正義的事實，嘗試解決社區問題，發揮改變社區環境的功能（Taylor Jr., 2005）。

課程目標也在學校透過教室教學活動，啟蒙弱勢學童覺知與行動力，以獲得知識

與生活實踐力。基於社會之批判重建（critical reconstruction）觀點，基進的教學策略更能強化學生自我認同（identity）與認同建構社會理想生活圖像，而學校課程改革目的以提升學生意識覺醒及批判素養為主。這是將弱勢者教育放到教學促成社會正義（teaching for social justice）的平台上反省，檢討學校課程是否為弱勢學生開展一種免於被宰制，引導學生追求自由與自主的教學，促進學生發展自我及參與民主社會建構的能力（Ayers, 2004b；Harris, 1994）。前述，弱勢者面臨嚴峻的生活考驗不只是缺乏資源累積文化資本，還包括被邊緣化的社會關係及被大眾排擠的意識形態，因此，教育的投入不只是教導學童獲得知識成為生存工具，也讓學生思考在營生之外，如何創造一個值得生活的社會（區）環境，深入社會（區）文化及學習真正民主態度參與社會（區）生活改善。

公共教育為弱勢者取得知識與能力的主要管道，因而教師實質上肩負轉化型知識分子的社會責任（Giroux, 1993）。教育人員必須承認教師主要任務在傳輸知識形式、主要語言、營造社會學習環境，實質擔任社會中堅份子的公共角色，影響學生的認知旨趣、認知程度及社會態度，教師有否反省自己教學工作的深層意義，確實是改善弱勢者教育的關鍵。教師作為轉化型知識份子，反省知識中心課程何以不利於弱勢學童學習，思考啟蒙學童意識及社會處境覺知，為批判教學（critical pedagogy）提升弱勢者教育的基本主張。學者Apple（2001）認為，教育人員本身具備批判意識，刻意揭露意識形態與課程之間的糾纏，得以引導弱勢學生認知取向與獲得批判不平等之社會實在（reality）的能力。教師應覺知，既有學校課程脈絡不斷鼓勵教師維持教科書教學，強化與學生生活無關的學科知識，傾向於去道德化（demoralized）及去脈絡化知識的教學，並不利於弱勢學童學習成功。既有的教育制度中慣用基本測驗評估學生學習成效，教師多導向儲存式（banking）教學，提高學生學業成績為目的。固然，提高學生測驗成績可以提高學生升學機率，但是為通過測驗的學習很難延續學習動機，學生難以覺知獲得知識與改善其處境的關係（Carlson, 2005）。

關懷弱勢學童本身意識覺醒與社會覺知，學者Freire（1970, 1998）認為應實施增權賦能（empower）教學：透過對話教學，教學過程使其擁有自己做決定的知識與能力。教師課室教學秉持民主原則，學生被教導使用民主管道發聲與溝通，例如師生對話、小組合作、協商或辯論方式來識字、了解知識內容、形成閱讀世界的理解策略；學童打開視野，能夠運用知識分析影響生活環境的因素，與他人互動建構團體共識，進而採取集體參與改變環境的行動。教師釋放學習機會（增權），學生經由課程與教

學管道，體驗自主學習及參與做決定的歷程（增能），自我意識與社會意識會越強，越能掌握自己的生活，終究會變成具生產力的公民（Shor, 1992）。

為提振弱勢學生的社會認同，增加學生自己族群歷史與文化的知識，教師適合採取文化回應教學（或文化相關教學）提振弱勢學生文化認同，增加學生背景文化的能見度，是提高其社會地位及獲得社會之公平對待的起步（Milner, 2003；Nieto, 1999）。這是以學習者為中心的課程，認定學生是知識的擁有者而非租借者，他們是自己歷史與文化的主體，而非主流歷史中被犧牲的、微不足道的少數族群（下層階級），或是擁有文化缺陷（cultural deficit）者。課程內容呈現弱勢族群觀點所書寫的歷史內容，相關知識與歷史文物應納入課程，反映不同族群的文化能量，肯定多種族群存在的價值（Banks, 1996, 2006）。同時，弱勢族群學生更需要「批判意識（critical consciousness）」之教學（Freire, 1974）：讓學生知道自己階級或族群-文化遺產及對社會的貢獻，理解歷程是學生參與一種自我發現的過程，自我認同與族群認同逐漸抬頭；他們了解自己的歷史-文化與主流社會的關係，進而可以思考改善弱勢族群與「他人（others）」的社會關係；當他們了解自己採取行動是轉化社會的一部分，更會積極轉向學習及決定自己生活改變。

以上論述多援用社會取向課程論述及批判教學觀點，說明教師於弱勢者教育的關鍵角色。學童弱勢處境包含諸多面向，社區貧窮文化特質最能說明其生活條件，而教師著力點當屬教育如何補充文化資本與社會資本不足兩個面向。教學回應策略部分，學校層級慎思學校-社區連結的課程活動，建構學童學習環境資源；教室層級，教師多以學童為中心之增權賦能教學及文化回應教學，以提升學童學習策略與學習動機。以上觀點將作為本研究分析資料的基礎。

參、質性研究規劃

本研究採質性研究方法，以實地訪談教師與觀察學校社區環境為主。訪談於偏遠小學任教三年以上教師，深信這些教師對學校環境有一定程度了解。訪談樣本隨機選取，先透過電話徵詢學校教師受訪意願，獲得同意後再到該校進行訪談，共累計拜訪 18 所學校，受訪對象包括少數校長與主任（教師兼任）、教師共 43 人。訪談方式應教師要求，個別訪談或團體訪談，研究者希望能夠做到深入訪談，因此每次訪談皆超

過 2 小時以上，以半結構式問題引發教師談論的動機，最後開放訪談議題讓教師暢所欲言，並聚焦於弱勢學童環境條件、學校課程與教學回應的困難等問題。基於研究倫理，尊重受訪者的情緒與感受，在相互信賴的情況下進行對話，當發現訪談無法進行時即停止。研究者依據研究需要，第一次訪談之後發現其中有些學校或教師發展積極回應社區環境之教學，乃邀約進行第二次訪談及教室教學觀察。

為蒐集質性資料，徵求受訪者同意錄音或錄影，訪談資料轉譯成逐字稿請教師核對，掌握資料的真實性。依資料性質分類為：觀察紀錄、團體訪談、個別訪談、文件檔案、札記、錄(音)影資料等管理；資料編號則依資料提供者、資料產生日期、資料來源類型、轉譯稿頁碼等標示，如表 1。

表 1 資料編號類型

日期	資料來源型態	資料提供者代號	資料出處頁碼
時間-民 年月日： 941102	訪談（訪）、觀察紀錄 （察）、教學錄影轉譯 （室）、反省札記（札）、 相關文件（件）...	學校編號 A.B.C.D....Q.R... ；校長 P；教務主任 M；組 長 Tt；導師以年級編號 T1.2.3.4.....	轉譯資料編 碼：5

受訪教師基本資料如表2，因學校校長及主任都是教師兼任，因此本研究受訪對象以教師統稱。

表 2 受訪教育人員任教年資統計

組別	一	二	三	四	小計
任教年資	5年以下	6-10年	11-15年	16年以上	
男性教師	4	5	1	1	11人
女性教師	8	10	11	3	32人
總計	12人	15人	12人	4人	43人

整體言之，受訪者以女性教師居多，教師有年輕化趨勢，公費分發教師以男性居多；本研究以任教於偏遠小學三年以上者優先訪談，受訪教師實際任教年資不一。第一、二組初任教師居多，近年來因調動不易，或積分不足難以滿足教師一次調校成功的需求，第二組教師多在等待調動。第三組大多是私立職校轉任國小教師，年資累計私校年資，他們是在不需修讀國小教育學程的政策中湧進偏小任教，等待退休。第三、

四群組中多兼任行政人員，因初任校長及主任歷練調往偏小服務。

考量研究的信實度，本研究特別關注資料真實性。受限於訪談與觀察次數，研究者堅持實地訪談與觀察，檢核訪談內容與教育事實之間的關聯，不斷檢證受訪者事實描述為何，分辨其感受、意見、實際作為如何。本研究以多元蒐集資料方式：每校至少有二名教師受訪，蒐集學校相關文件資料，交叉比對訪談內容、教室觀察記錄、文件檔案之間關聯性，檢核教師所言與事實的一致性。深入訪談，拉長訪談時間，輔以其他資料佐證，並判斷教師所言前後是否連貫，證實訪談內容的真實意義。研究者走訪學校，觀察社區聚落型態、交通與生活條件、社區人士互動形態，判斷社區環境條件特徵及形成訪談基礎。藉由參考文獻資料及相關論述、與相關領域專家學者對話、其他研究人員或學校實務工作者討論，避免資料詮釋過於狹隘。以資料相互校正、研究方法檢證、理論參照等來建立研究信實度。

肆、研究發現與討論

本研究對象屬隨機邀訪，綜合比較受訪資料之後，整理分析教師覺知偏遠社區文化特質與家庭影響因素對學生的影響，而教學回應的部分包含針對弱勢學生的補救教學，及納入家長與社區教育的課程活動兩部分說明。

一、教師覺知偏遠社區具有貧窮文化與社會關係薄弱的特質

偏遠地區教育人員多發現偏遠地區與都會區之間的差距，特別是有關社區的經濟發展與文化內容顯現出貧窮社區的文化特質（呂朝賢、王德睦，2000）。大部分教師多能分析社區貧窮文化特質，覺知這些特質深刻影響社區家長與學童的教育期望。

社區風氣處事強悍，家長直接表達訴求，希望學校滿足自己的要求，但沒有意願參與學校教育。特別是位於海邊社區，居民面臨大海嚴峻考驗，生活原則秉持「想要，就馬上去追求（M941118-M 訪）」態度，從事能快速滿足又刺激的活動，例如娛樂活動為賭博，最刺激的交易是走私，讓人感受社區人士欠缺再思而行的衝動性格。對於學校教育的要求向來直接且強勢，例如位於海邊學校 I，家長發現某位教師教學不好、班級經營失誤連連，馬上聯合其他家長，要求學校撤換教師。家長要求教師讓孩子下課提早寫功課，回家讓眼睛休息，非常寵愛孩子；部分家長甚至要求教師實行體罰，

孩子不會就打他，他才會努力用功。然而，家長對偏遠學校教育信心不足，社區有錢的家長會組團租車，假日帶孩子到最近市鎮補習班上英文，但沒有意願參與學校長期規劃的晚自習活動（M941118-T6 訪：18-21；P941205-Tt 訪：7）。

貧窮弱勢者社會倚賴心態，出現代間傳承現象。偏遠地區風景秀麗且純潔無私，但社區部份居民怠惰風氣並非如此，長久以來被社會邊緣化之後產生倚賴社會的心理、逃避責任、表現無能、輕蔑生命等習性，在家族裡出現代間傳承現象。學校 O 社區出現 * 氏乞丐家族赤裸裸突顯這種情況，校長說：

* 家是最頭痛的，從祖父輩就開始了，已經是地方上的毒瘤...目前學校有七位小朋友，在本校前前後後二十年的話，總共是十三位小朋友，學校至少要負擔一百多萬以上。你叫他繳費，他一定說沒錢！父母到學校跟老師借、跟我借錢，社區裡的人通通借光光，...志工還替他還錢...他們還是跑到百貨公司、市場乞討，這個家長已經沒藥可救了。社會局沒辦法強制介入，我們只能說（孩子）能夠正常上學已經不錯了。慢慢去影響那些孩子，不要讓這些小孩長大又跟他爸爸媽媽一樣...但是這些小孩都是懶，好吃懶做跟爸爸有模有樣學...（O941202-P 訪：33）。

從以上案例很明顯看出貧窮文化代間傳承的軌跡，即便社會局及學校想要介入都有困難，主要還是貧窮者自己沒有改變的動機。而這種倚賴社會的心理有仿效效應，譬如說有些人不是低收入戶，卻可以透過鄉公所的人情申請到補助（B951025-M 訪：30）；有人即使條件不夠無法申請，會辦個假性離婚，取得低收入戶資格，頭腦裡淨鑽法律漏洞（O941202-P 訪：34）。學校 L 的校長也發現，社區家長對爭取孩子的補助斤斤計較，批評別人做假資料，向校長抱怨自己更可憐卻沒拿到補助。社區風氣如此，孩子也會學大人模樣互相攻擊，負向的社會關係影響孩子社會網絡建構（L950324-P 訪：2）。

社區居民缺乏是非批判勇氣，處理問題傾向政治手段。山區幅員遼闊，聚落零散，社區風氣大致上是安靜的，多以小眾聚集力量，表達訴求是迂迴的、軟調的抗議方式。社區歷史養成重視情面的態度，居民碰到問題找地方人士處理，世代傳承的統政治勢力一直是「喬」事情的主角。對於學校教育問題，會用同樣處理方式辦理，學校 D 的家長發現教師教學不力，會先在家長之間討論才向校方抗議，校方表明無法處理，家長以轉學方式對抗，等到學校換老師以後再轉回來（D941028-T5 訪）。最常使用黑函

的方式及找民意代表向上級告狀，尋求政治力介入以達目的。家長認為自己有權力要求學校配合自己需求改進，但不必然鼓勵學生參與學校安排課程，多半聲稱沒有時間到學校陪孩子學習。家長樂於配合縣府觀光政策，與學校辦理社區文化活動，但也表示這類課程對升學沒有幫助，不該佔據學童學習時間。誠如受訪教師所言：「他們重視（教育）是口頭的重視，行動都是為了政治（目的）（B950327-T1 訪：6）。」

社區存在著性別歧視風氣，女性權益實質被剝奪的情況。偏遠地區存在著封閉政治取向及傳統大男人主義意識形態，不少家庭是離婚後孩子跟著爸爸，但是爸爸外出，理所當然把孩子丟給祖父母；離婚後孩子跟媽媽回外婆外公家，母親外出工作負擔經濟重任；如果家裡男人失業或者意外失能，母親是撐起家庭經濟的重要支柱。女人應該做什麼而沒做，會受到社區人士的譴責，但男人沒有盡責任，女人要默默接受且肩負家庭重擔。偏遠地區的外籍新娘也是如此。社區人們讚揚外籍媳婦顧家且認命，跟著丈夫出去工作，甚至在丈夫放手不管事之後成為家裡的經濟支柱；倘若不是如此，他們會譴責外籍媳婦只會想辦法摳錢往娘家送，嘲諷他們的種族身分；有些居民限制她們上學、外出工作，限制她們教育孩子。學校 C 教師表示，孩子經常顯露出對女性的歧視與不屑，乃因封閉的社區生活中，女人被倚重卻沒地位，學校需要教導這些孩子用心感謝母親的辛勞及對家庭的貢獻。很多教師都認為學生較會偷懶，而且男生被寵得比女生懶，這是因為社區存在著重男輕女的意識形態，實際影響男、女孩子的自我期許（A941009-T6 訪；K941114-Tt 訪）。

社區環境凸顯出貧窮文化特質，包括直接訴求滿足需求的衝動性格，與中上階級克制衝動，規劃長期努力以及延後滿足的性格差異極大；在長期成為低收入戶之後，難免產生社會倚賴心態，甚至出現代間傳承及社區擴散效應；偏遠地區因為地處偏遠，與都會區有相當程度的隔離，社區居民發展的社會關係反而獨樹一格，處理問題傾向政治化；偏遠地區無論是山區或海邊，似乎仍存在保守的、傳統的父權至上的思想，因而歧視女性的情況嚴重，影響學童有關性別認知及認同母親的心理發展。整體言之，社區的特質形塑家長的教育期望偏低，表現出對學校教育的不耐煩（或抗拒）及缺乏信心等態度，這表示家長不善於與學校建立社會關係，或運用學校社會資源幫助學童學習成功。

二、難以改變的家庭影響因素，弱勢學生甚少能獲得有利於學習的資本

大部分教師認為弱勢學生生活環境是難以克服的不可抗力，導致弱勢學生生活經

驗貧乏。教師們都認為學生很單純、天真，學習反應也不差，「沒有學習障礙這麼嚴重，應該是文化不利導致學習落後（K941114-T1 訪：7）。」社區生活單純，「偏遠地區會有一個問題就是他（學生）的生活經驗比較少（M941202-T4 訪：16）」。整體來說，偏遠地區社區沒有圖書館、書店、電影院，出現一間便利商店是不得了的事，受訪的 12 所小型學校（50 人以下）中，只有一所學校附近有便利商店，明顯可見貧窮者生活中缺乏與外界交流，接受不同文化刺激的機會。家長的教育程度不高，經濟能力不夠，提供文化學習資源是奢侈品。從家長能否支持孩子到安親班接受課業督導及才藝補習，可看出家長的經濟實力，偏遠地區能夠支持孩子搭車到城鎮中心補習者是不普遍的（K941114-T1 訪；O941202-T4 訪；I941114-T1 訪）。

教師們分析大部分弱勢學生家長是「無法在都市裡討生活的人，沒有能力（適應工商業社會發展）（L941128-T5 訪：6）。」無法養活自己家庭的人，回到鄉下至少有屋可居、有老一輩可以照料孩子。整體說來，家長以工人居多、做生意的少，零星幾位公務人員（鄉公所），能夠提供孩子物質資源相對少。偏遠地區教師家庭訪問時發現：大多數學生「讀書環境不是很明顯，而且不是很有效（A941019-T6 訪：25）。」譬如說沒有書桌，或者是書桌很亂（雖然名為書桌，桌子是多用途的），或者是跟弟弟妹妹擠在一起，共用一個書桌，寫功課不開燈是為了省電費。學生家裡是否有電腦可以上網搜尋資料呢？環境較差的家裡沒有電腦，環境較優的家庭會有電腦，但是，電腦是電動玩具用途（P941205-T5 訪；L941128-P 訪；B941025-M 訪）。

家庭結構瓦解，教養功能薄弱，學童缺乏家庭建構的社會資本。親密的家庭關係是支持孩子學習的基礎，弱勢學生因家長打臨工或者是外出工作時間長，與孩子互動少，由祖父母代為教養，孩子經常在缺乏人文涵養及語言刺激的環境之下學習能力被弱化，家庭社會化歷程缺乏親子關係及文化資本（O941202-T4 訪：7）。有些阿公阿嬤不識字（聯絡簿不會簽名），沒有能力教導孩童學習，自己教育程度不高而自卑，疏於要求孩子養成積極的學習態度。

大部分家庭結構瓦解，單親、隔代教養、或寄親的孩子，根本找不到家長，可以支持孩子持續學校教育。放學之後回家沒人管，孩子自主時間都在玩，學生功課缺交頻繁（A941019-T1 訪：2）。祖父母經常任由孩子予取予求，孩子在中年級以後幾乎就管不動了（C941025-T2 訪：4）。媒體科技介入之後改變了社區生活，孩子回家的娛樂是看電視跟打電動，有空就在社區遊蕩。有些家庭靠母親工作負擔家計，父親反而在家酗酒、賭博，家長墮落吸毒，出現家庭暴力或性侵害的個案常有。最糟糕的情

況是孩子被家長帶壞了，跟著說謊及出現暴力、自我放棄的性格（C941028-T4 訪：2）。教師們發現家長不負責任「只管生，不會養」，隔代教養的祖父母則「只管養，不會教」，把管教責任委託教師全權處理（G941107-T2 訪：11）。

有些社區對外交通不便，早婚風氣盛行，年輕父母出現「小孩帶小孩的現象」，且缺乏長期經營家庭的規劃。學校 P 因為社區對外交通不便，居民早婚率還是全台灣最高的。年紀小，會吵架磨擦多，婚姻難以維持離婚率高，學生單親家庭也多（P941205-Tt 訪：7, 22）。孩子要學著適應家庭結構的變化，碰到「家長逃家」現象，孩子感受被拋棄的殘酷事實。大多數處於家庭結構崩解的孩子，經常表現情緒極不穩定，甚至出現自殘動作（J941118-T5 訪：4）。家庭結構脆弱，孩子在缺乏愛的環境下活著（F941104-T4 訪：12），教師們感受學生問題多：

學生有情緒障礙的，有外籍新娘的小朋友，家長都太年輕，有逃家的，都不來學校的，或者是沉默的（P941205-Tt 訪：10）。

弱勢家長與學校關係疏離，經常讓教師感受到他們逃避、冷漠、或者是沉默的態度，這也影響弱勢學生心理發展。受到傷害的學童不善於應用語言文字表達，情緒表現極端：沉默，或者是用直接的、衝動的、粗俗的方式表達不滿，這兩種反應都無法與教師及同學建立良好友誼及溝通關係。高年級學童反社會常態的表達方式通常引人厭惡，阻礙他人對自己的信任，削弱學生自我認同，總認為自己是個沒用的人（M950226-T6 訪：3）。

弱勢學生情緒不安、自信不足、生活能力不夠，自我認同的部份模糊，不僅受到社區文化、家長教養方式影響，電視或電腦傳輸流行文化取代家庭教養，同樣侵蝕兒童心理。就物質條件來說，影響弱勢學童最深的是媒體散佈的高消費經濟活動，而不是生存需要奮鬥的基本問題，這是因為他們年紀還小尚未切實體驗生計困頓，加上家庭無法提供文化資本與社會資本幫助學童學習正確觀念，大部分孩子尚未形成生存奮鬥的觀念，更沒有從教育中獲得改善生活之工具的想法。整體言之，家長本身自卑、冷漠特質致使社區人士之間互動不足，並未建構有利於學童認知與道德發展的社會網絡，且家庭未能提供各項學習資本，影響更甚於社區，學童心理創傷深刻而情緒不穩、學習能力落後、表現無能、學習動機薄弱等現象頻繁。

三、教室層級教學回應的型態一致性高：補救教學、提升學科成績、道德規訓

研究者在之前的兩篇論文（簡良平，2008，2009）中已指出：偏遠地區教師認為應該給予弱勢學生知識，幫助他們將來繼續升學，學歷就是獲得社會流動工具。實際教學策略是按照課本上，不斷補救教學，高年級學生則強化學生學科測驗能力。偏遠小學教師的教學回應型態很一致：致力於補救落差太大的成績，以及傳統權威式的道德教育。大多數資深教師以其教學經驗判斷，多認為個別課業輔導能有效提升學業成績，不斷複習是最好的策略。學校 F 的 T4 教師也認為孩子的學科基本能力比城市孩子差，基本讀、寫、算能力要加強。學校 B 校長，刻意讓學生遠離電視及電動，延長留置學童在校時間，加強學童學習能力。縣市政府舉辦不同階段學童基本能力測驗，變成教師們的教學目標，他們要求學生反覆練習測驗，以便學生通過基本能力測驗。高年級補救教學的目的在通過私立中學入學考試，證明有能力銜接國中課程，期盼學生將來繼續升學。

學校的道德教育是生活教育的重點，傳授中、上階級價值觀是教師的目的，諸如能自我克制、勤奮用功、分辨是非等普世價值¹。他們認為弱勢學生缺乏自省能力，極力要學生習得正確的社會價值觀以防止自己行為偏差；要有獨立的自處能力，不受外環境的引誘，要認同現有社會的價值觀。教育理念完善，但在教學策略上卻完全採取傳統保守的教學型態—教訓、懲罰、勞動服務、要求學童服從教師。教師們會批評社區文化中賭博、酗酒、吸菸不對，要求學生遠離這些行為，謹記勤儉、儲蓄、健體生活等社會規範；為培養孩子負責任態度，採取抄課文或罰站或勞動服務的懲罰是必要手段，以矯正學童作業不交、偷竊、打架等行為；教師示範中、上階級的習性，能自我控制、不說髒話、表現得體，讓孩子有模仿的機會，學生服從教師權威學習教師行為，且將學校道德知識內化。

關於師生關係，大部分教師願意與學童建立學者 Noddings（2005）所提倡之關懷的師生關係，卻僅限於學童本身及在學校生活的時間，多半不願（或不能）回應學童處於弱勢環境已發生與可能發生的問題。教師不願意與家長多連繫，或觸及連結學童

¹ 勤奮守法、努力奮鬥就會成功的普世價值，在偏遠社區不盡然被視為理所當然。這是因為社區貧窮人們的生活困頓太久，逐漸喪失了耐性，不願信仰中產階級的價值觀，因而，教師覺察到培養學童社會規範的必要性。

家庭與社區的社會網絡。原因之一，家長不好找經常失聯；原因之二，與個案家長的互動讓教師備感威脅，無法回應家長反智的思考方式與情緒失控狀態，又怕過度干預恐涉及法律問題，教師們認為難度太高多打退堂鼓。

四、少數學校層級的回應型態：經營學校-社區連結的課程

偏遠地區國小透過經營學校-社區連結課程，深層的意圖裡含有改變社會（區）文化的意圖，改善學生弱勢的學習環境。

（一）透過鄉土教育課程，架構學校與社區之間的互動關係

偏遠小學著手鄉土教育課程的形態，基本上有兩種：(1)將社區資源納入課程，變成社區有教室的形態，自然資源納入自然科或社會科的案例。(2)積極參與社區文化活動，帶領學生學習與參與社區生活。前者，課程的實施邀請社區耆老介紹社區發展歷史，學生看到親人的知識受到學校重視，無形中增加了文化自信（950718 札）。後者，目的在拉近學校與家長的距離。例如，學校 B 以所有家長為對象，利用節慶辦活動，邀請社區家長一起同樂。校長帶領學生主動協助社區辦理中秋晚會，過年前，學校舉辦老街環境打掃活動，然後學生舞獅向長輩拜年；平時建立學生服務觀念，幫忙處理遊客遺留的垃圾就是幫社區做觀光。學校在鄉土課程裡，強力灌輸學生「你要愛你的家鄉，把你的家鄉建設好，讓你的家鄉人口越來愈多，越來越繁榮（B941025-P 訪：11）」。

學校教師自信是社區知識份子，希望跟家長熟了，他們能接受教師的建議，重視教育。學校 B 校長認為學校必須做社區經營改變社區文化，譬如說髒話的習慣，從學生自己開始不說髒話，其次才是說服家長改變。為了改變阿公阿嬤太溺愛孫子，利用電動玩具把孩子圈養在家裡，校長親自到家裡說服家長代為保管電動玩具，叮嚀阿公阿嬤配合教師管教，利用行為改變技術重塑學童自信。鼓勵教師在情況許可之下介入學生家庭生活，教師直接到家裡教導孩子打掃環境，建立清潔衛生習慣。鼓勵教師開展道德教育，把握每一次與家長對話的機會，叮嚀家長有關孩子的教育需求，慢慢提升家長的教育期望。校長認為：「如果我們把社區關係經營好，透過課程讓孩子熱愛鄉土，孩子將來學成願意返鄉，自然體認自己可以在社區營生，就像返回部落一樣，社區就有永續發展的可能（B941025-P 訪：1）。」學校有意進行長時間的改革，期許學校成為經營社區、社區改革的種子。

（二）關心社區的社會關係，意圖架構學童安全的、良善的社會網絡

學校 J 規劃鄉土教育增加社區導覽課程，訓練孩子擔任導覽員，假日幫助家長招攬遊客做生意。當社區家長體認到一位「外人」可以如此關心社區，就會知道自己要去關心自己的社區。校長在社區及課程規劃目標列入「連絡學生與家長關心社區」這一項，教師覺得點子不錯就跟著做，長達七年持續經營，逐漸發現有越來越多家長會注意孩子的課業與生活問題，孩子就讀國中以後輟學率明顯下降。不僅如此，學校還成立了義工隊，在偏遠地區學校誠屬難得，即使孩子畢業了家長仍願意到校付出，關懷社區的孩子，教師們都認為學校經營社區家長的策略是正確的（J941118-T5 訪：6；J941118-T4 訪：20；J950328-M 訪：2）。

學校 J 校長著眼於學校與社區的關係，帶動學校教師參與「教育」家長的事務：「要讓家長不排斥來學校，要先關懷他們的生活與想法（J950328-P 訪：21）」。校長關心低收入戶的生活，幫忙打聽就業機會，幫助孩子家庭生活更穩定。有時需要設計活動讓家長參與，減少他們留在家裡賭博或者是小酌的時間，幫助家長打開心胸，實質上就是改變社區文化的體質。學校 J 的教導主任親自經營每週一次家長讀書會，邀請孩子的母親識字閱讀，她多年經營後親身感受家長的改變，不論是脾氣、自信、教育理念都改變很多，也會主動關心別人孩子的學習與成長，社區氣氛變得很溫馨（J950328-M 訪：7-8）。

學校 G 校長用心關懷社區人士自認無知而產生自卑的心理，乃提供識字課程並架構社會關係，先提高家長對學校的向心力：

他（校長）來我們學校也是新任，舉家住宿舍。一早到學校帶小朋友檢垃圾，看不慣學校髒亂，帶老師清垃圾...辦理老人學校，兩、三個老師配合，他自己為了讓阿公阿嬤來上學，自己教注音符號，還給點心...有點像幼稚園，引誘人家來上學...久了以後，所有的家長、村子融在一起，變成阿公阿嬤不好意思不來上學。...畢業晚會全校住學校，全部跟學生在一起....只要有活動，阿公、阿嬤就要來...有沒有校長會這樣子？...當你的長輩對學校很重視的時候，會不會影響孩子？...學校是不是變成社區的重心？（G941107-T2 訪：19）

校長持續關懷社區的長輩，即便調離該校，還會上山探望阿公阿嬤，溫馨的感覺感動教師，教師們努力維繫長輩與學校之間情感互動關係。

（三）提供社區家長知識：識字學習及產業技術訓練課程，提升家長知能

學校 B 的校長鼓勵教師作為轉化型知識分子，轉化學院知識成為產業需求的技能，傳授給需要的家長。「比如說他們（家長）受的教育比較低，我們有教育知識，可以幫他們什麼，例如教他們做點手工藝品，輔導他們去製作（B941025-T2 訪：14）。」實質幫助家長獲得一技之長能夠就業。學校 O 校長積極經營社會（區）教育，開辦家長讀書會、親子英文班，後來推出家長健康舞蹈班、中西烹飪班、拼布班、紙藝班、水泥雕塑等課程。只要有家長提出要求，自行召集到一定人數，校長就去申請經費，聘請老師授課。因應時代變遷與家長的需求，辦理家長電腦班、西點蛋糕製作等課程，學校把社區家長的課程當作學校-社區教育來經營（O941202-P 訪：35-36）。慢慢地，家長參與親子講座的人增加，參與學校活動的人增加；甚至還有家長因課程習得的技藝再度就業，校長建議家長作品可以上網拍賣或在光觀街道上租店展示出售（O941202-P 訪：28）。學校以前所辦理的補校工作大致上已達成掃盲的任務，現在轉型為提供社區家長知識的中心，不僅成功輔導家長二度就業，辦理新移民語文課程時，參與人數漸增，成效更大（例如學校 B、學校 M）。

偏遠地區教育人員積極回應社區貧窮文化特質及對學童影響所造成的問題，在課室內多傾向補強學科基本能力之教學、規訓的道德教育、及給予關懷的庇護教養工作；另一部分則將社區人文環境及社區家長教育納入學校課程事業，規畫活動課程、鄉土教育、家長識字及技術訓練的課程，意圖學校成為改變社區文化及提供知識與學習的資源中心，期盼提升家長知能。學校-社區互動的課程實質上已跨越學校圍牆，課程事務已深入弱勢學生的社會脈絡，意圖建構學童社會資本與文化資本，但實際上難以短期內見到成效，較難引起所有教師認同，這與教師課程意識相關，以下討論之。

伍、教師課程意識侷限其行動取向的討論

整個質性研究資料分析之後，甚少發現教師有教導教室裡存在著差異的準備，與國外學者 Ladson-Billings（2001）研究發現相似。有鑑於參與學校-社區連結課程的教師與不參與者之間的比例懸殊，實在有必要探討其中因由。本研究以為，關鍵在於教師秉持何種課程定義與假設為行動依據，即教師課程意識取向左右其選擇教學回應的類型，同時決定了學校課程回應弱勢學童弱勢環境的策略。以下討論大部份教師深受

學校課程脈絡既定假設調節，以及自身相關屬性使然，侷限教師之課程與教學實踐。

一、既有知識中心課程觀的內化，易於遺失學習者主體價值

在長達兩年的實地調查中，明顯感受教師受到既有學校課程脈絡知識中心取向的調節，教師角色認知即知識傳輸者，通常在理念上同意批判教學、增權賦能教學取向，實際行為仍維持既有教學習慣。從訪談與教室觀察中發現：教師仰賴教科書甚深，很少批判學校課程知識與學生所屬階級的落差；教室裡的環境佈置貧乏，傳統講授方式並未鼓勵學生參與學習，班級學生數少，教室卻很少有師生互動。大多數教師認定學生被動學習且能力不足，諸如錯字連篇、學不會、功課不寫或缺交，無法接受較為艱深的學科知識，追究相關責任在家長，他們不配合督促；學生只會在台下胡鬧，上台說話完全不行，溝通表達能力差，根本不可能進行合作學習。教師認定學生多項不足，不敢提供補充教材，作法上不斷簡化教材，他們很少提及學生優勢智慧在學業成就方面，或想要嘗試改變教學策略開發學生知識學習潛能。言談中透露出教師「不相信」學生有能力學習學業成功，及建構學習社群的能力，在教學上認定「自己有教，是學生（自己）程度太差，太懶惰，所以學不會（C941025-P 訪：28）」，透露出教師認定學童本身有「不足（deficit）」的思維。很少有教師反省自己的教學能否激勵學習者動機、思考自己有無提供學童語言練習及學習策略演練機會。顯然，教師角色多認定為知識傳輸者，較少認定為引導學習的輔導者。

前述提及增權賦能教學策略，學者多指出教師角色在引導學童表達自己的想法、感受、為自己發聲；教室裡的師生關係由權威關係的釋放，教師在旁擔任教練（coaching）工作，提供對話、學習資源、練習學習能力及挑戰學習潛力的機會。教師與學童一起提出疑問、思考、探究文化（知識）內涵，鼓勵學童有自己的理解策略、表達想法，才是增權賦能教學的重心（Shor, 1992）。本研究受訪教師認同上述理論觀點，但是論及實際狀況時仍有很多理由讓他們舉足不前：教科書內容教不完、學校活動太多、學生跟不上進度等，這是知識中心課程的慣性思考，幾乎看不到有何空間能轉移到學習者中心的思考。又發現，教師認定學生「未擁有可學習能力、無法高層次思考」的假設，實質讓學習者中心課程無法提升。受訪學校有發展鄉土教育、特色課程、環境教育等課程，課程設計本來具有文化回應教學策略的意圖，但在課程實施方式上多偏向講解社區自然條件與文化意涵，最終目的要求學童擔任複製內容的解說員。深究此類活動課程背後的假設：因應學生程度，教師淺化自編教材內容；學生是

接受知識者，教師授予知識；弱勢學童程度差，課程目標要求學童背誦教材內容即可。學習者中心課程強調提供豐富的學習資源，引導學童多閱讀與理解，輔導學童參與探索、應用與研究知識的歷程，大多數受訪教師無此預期，因而學童沒有機會學習高層次思考。以上討論正凸顯學者 hooks（2003）所言，教學策略改變的癥結在教師信念與習慣，如果教師們自己不習慣提問與探究，不習慣學習者中心之教學須經歷對話與問題解決過程，師生須經歷模糊與不確定性，假若教師追求穩定安靜的課堂，仍堅持依照教學進度教學，最終，這些教師將遺失學童為學習主體的價值。

二、教師階級身分侷限，較難思考弱勢者教育需求

相較於偏遠地區家長的社經地位，教師屬於中、上階級優勢立見真章，而大多數教師也認定自己是知識分子，具有知識優先的思維，較難體認偏遠社區屬下層階級草根文化價值。但是，大多數教師並不具有知識份子負起社會責任的抱負，亦不相信教育人員可以改善社區貧窮文化。研究者在訪談過程中，問及學生的家庭背景與社區文化的影響，大部分教師回答問題時多帶著憤怒的情緒訴說學生遭遇，甚至有教師建議由政府對不負責任家長課以重稅（A941028-T4 訪），否則投入教育再多措施都是浪費。然而，批判家長容易，卻不易發現教師反省自己能夠做甚麼特別的教育舉措讓學生成長。當教師陳述社區文化低俗、怪力亂神、好賭投機、好吃懶做、幫助窮者即浪費社會資源等現象，多少顯示教師身為中產階級的優越感，以嫌惡的語詞描述社區文化，基本上已經從「文化缺陷」觀點來評斷學生及其所處環境。有教師表示，不認同家長衝動性格，甚至害怕家長酒後會有暴力，而不願與家長接觸，不敢做家庭訪問（N941102-T2 訪），透露自己中上階級能克制衝動且積極向上的性格，難苟同下層階級的性格，認定自己難與弱勢者相處。這也說明，教師們多半具有覺察階級生活差異之問題的能力，但本身不一定認同下層階級生活型態，國外學者 Richardson（2005）也有相似的研究發現。

偏遠小學教師多半選擇將來調離，有隨時離開的準備，眼前會選擇與社區保持疏離，通常不會調查社區哪些條件可以轉化為知識題材，將社區環境納入課程資源；部分教師刻意排除學童家庭與社區生活的影響，只關注學童在校表現，免去關懷學生這個「人」及其生涯發展的麻煩，自然不會從文化、語言、學習能力之間的關係，慎思學生社會能力的教育需求。教師可以決定是否主動回應弱勢社區及弱勢學童的需求，願意回應者多投入大量的時間與精力，過程也令人動容，而部分教師較無法認同社區

文化及刻意保持疏離的態度，研究者將這點歸因為教師中產階級屬性堅強，較少反思「社會均等」的意義，較多採取「排除」貧窮文化因素干擾教學的意識形態。誠如 Harris (1982/1994) 的分析，教師謹守符合中、上層階級價值觀的知識課程與教科書教學，遵從主流價值，意識中缺乏弱勢學生需要階級流動之知識與社會技能的理念，自然無意於規劃增能的教育活動，終究不利於弱勢學童的教育發展。此外，從多元文化教育觀點分析 (Bell, 2002)，這些教師無意關懷學童正經歷與體驗弱勢社會（區）生活，「排除 (exclusion)」的意識型態缺乏關懷學生背景文化的行動，流失了教導學童尊重多元文化（工人階級文化）的機會；這些教師不願意理解不同階級文化的價值，就談不上文化回應教學；從多元文化教育的觀點言，這些教師未從文化主流的視野轉移到文化民主的觀點，從單一族群轉移承認社會多種族群存在的事實，自然不會認定他們（教師）自己可以透過教育活動參與社區文化體質的改善。

三、教師自我意識過強，主張教學自主多於專業社群發展

教師中心之意識過於強烈，拒絕其他觀點進入課堂與反省教學加以改善，教師的這種屬性往往危及教學專業的發展，偏小教師亦然。受訪教師中，很多教師批評同仁易將焦點放在自己身上的教學進度，多於對學生的理解，甚至拒絕參與學校與社區之間課程事務，不願意參與溝通協調，牽制學校推展課程的可能性 (N950312-P 訪：2)。加上偏遠國小教師組合複雜，例如初任教師多（約三分之一）、被迫調到偏遠任教的不適任教師與代課教師（可能高達三分之一）、資深教師與兼任行政職教師（三分之一）²可以說明。每年都有新進教師（含校長與行政人員），新的組織需要磨合，大部分學校成員之間缺乏教育共識；教師專業能力不整齊，學校教師能夠規劃設計課程者少，有心的教師大都單打獨鬥，或靠學校校長課程領導。教學不認真者傷害校譽最大，其中教師任教偏遠小學的心態最值得檢討：

有些老師考到（甄試）這邊是無奈的，心根本不在這個地方....前幾年的校長也是，心裡想著我來這邊幾年就要走了，何必得罪這些老師？到最後不認真老師簡直有恃無恐，學校變得很狼狽。....對我們這些資深老師來說，即使你

² 如表 2 所示，偏小的師資結構處於不穩定狀態，較為資深者多屬行政人員，但資深不表示在該校任教年資，多半是各種因素調動而來。目前基於小校裁併政策，學校不敢增聘，因而教師變動的比例仍高。

是過客也要有在地作為、歸人的行為，不能說亂來，這樣對不起自己的教學生涯（N950327-T3 訪：41）。

學校教師文化的最大問題在教師之間無法以「教學專業」相互約束，獨室作業與教學自主經常被劃上等號，大家都認定教室教學應該自理，不容其他教師干涉。但是，若有教師教學不力，進入教學輔導階段，彼此之間必須分攤教學工作，難免抱怨。即便是資深教師，若教學表現不佳，學生學習表現及學習態度太差，仍會被質疑他們只想在此養老等退休（D941112-T4 訪）³。

偏遠小學初任教師多為公費生，教學經驗不夠，建構一個教師該具備的教學意識仍顯不足，有資深教師批評，他們連小學教師該教甚麼都不清楚：

他來這邊工作的基本立場是甚麼?...對於未來的孩子認識有多少呢?...現在的（初任）老師要帶孩子是很有問題的！像是生活常規，是蠻有狀況的：當導護時，不知道要管甚麼，不知道甚麼是髒、甚麼是亂，甚麼要要求，怎麼會這個樣子樣呢?...這種小細節，現在年輕老師都沒有。像是指導學生吃午餐，吃飯的小規矩，老師都沒辦法糾正學生，講打掃方法，也沒辦法，因為他自己都不打掃，（教學）實務的部分他自己都不願意做到（E941103-T6 訪：9）。

Richert、Donahue 與 LaBoskey 等人（2009）研究有同樣發現，即初任教師僅能關注自身教學流暢性與否，還無法把焦點放在「不同於己的弱勢孩子該怎麼辦」的問題及生活教育問題方面。本研究受訪教師亦表示，初任教師很難針對弱勢學生認同、未來發展、及將來社會生活等關係做進一步思考，遑論規劃適當課程（M941118-M 訪）。

學校教師實際受到既有制度調節，無論是長久以來受教經驗的塑造、師範學院的訓練、現階段學校氛圍的影響，多強調教師自我中心的教學自主、獲得教學技術及班級管理技巧優先，卻忽略建構教學專業社群以維持教學專業水準的準備。在教育現場很容易發現：個人作業型態的教型態演變為教學自主同義詞，或者是自我防衛的盾牌，

³ 被批評的教師大多為私立高職轉任國小的教師，如表 2 所示，這些教師年資深，不願再調校，打算在偏遠小學退休，但是，卻也難以成為其他新任教師的表率。他們拒絕別人評判其教學專業與否，最常用的口號就是教學自主，不歡迎其他教師進教室觀察教學；最常使用的策略是掌握教師間社會關係，維持自己資深地位，連結教師對抗領導者想要改變的壓力，堅持不受任何外在勢力影響。最後形成各種勢力，迫使學校領導人員動彈不得，無法改變教學文化。

在偏遠小學若有此文化氛圍，實際上很難形成教育共識、或團隊分工與合作的課程實務。當專業對話或者是專業社群建構困難，教師教學趨向保守甚為自然。

四、知識價值中立的意識型態，部分教師排除了回應社區文化的教學

學者 Stone (1994) 指出，學校教育制度的假設在推廣一種價值中立的意識型態，堅持教育不涉入社會-政治事務。學校作法趨於自訂課程範圍，自然地排除社區關係，甚至抗拒回應社區文化發展納入學校課程事務。本研究，著手建立學校-社區連結課程的教師多表示，就學校成員言，連結社區資源與學校發展課程難度甚高，諸如與社區人士接觸，會涉入社區的社會-政治關係；邀請家長參與學校活動，包含資源與權力分配，家長非常計較學校提供甚麼樣的機會、給哪些人露臉，學校的政治傾向為何。教育人員為排解家長之間因搶奪學校資源發生的權力爭戰，要了解家長之間歷史以來的政治關係，掌握社區不同派系的互動，才能與原有地方黨派勢力協商溝通，妥當分配資源，平衡學校與社區的互動關係。

學校 B 的校長深切感受政治勢力不能小覷，社區文化的經營步驟採取緩進策略，盡量不涉及黨派勢力，多辦理人人有獎的活動。學校 O 的校長採取由下而上的策略，鼓勵家長自行形成需求，校長被動配合申請專案經費提供課程給家長。學校 J 的主任則透過學校活動的完成，凝聚家長之間同心協力，「當他們看待自己的事情時（申請補助），派系就會出來了，這個部分還沒有幫他們化解的很好，可是他們共同參與學校事情時，就會捨棄成見（J950328-M 訪：3）。」帶動社區家長改變，牽動微妙的社會-政治關係，實為教師未曾有過的經驗，大多數教師認為這是校長的任務，投入此項工作的意願偏低。

教師不願展現社會-政治意識，進而排除學校-社區連結的課程事務，其原因正如學者 Apple (2000) 所言，既有學校制度脈絡存在著「課程知識之價值中立 (value-free)」的意識型態，教師深信教育的素樸性質，不該沾染社會-政治複雜關係；教師生活多習慣獨自教室作業，教師沒有發展社群關係的必要，沒有機會演練社會-政治技能，失去覺知社會-政治事務與生活相關的敏感度，理所當然地排除複雜的社會（區）取向課程。例如訪談教師，有關提升弱勢學童意識覺醒的教學，更須批判社會結構的不公不義，思考如何轉化為問題型態於教學現場，大多數教師表示，這些屬社會-政治問題的思考，稍有不慎易引起家長誤解，將議題簡化為政黨互相傾軋問題而抗議，在課堂上失去討論公民教育的機會，受訪教師們大多認為不宜納入課程，訪談就此打住不願多

提。前述有關社區存在性別歧視的事實，詢問教師是否列入批判議題於教學內容，也都因為教師們認定學童判斷能力仍差，難以啓蒙學童批判意識，此時談論家庭裡有關女性意識不平等議題不當而作罷。至此，批判教學的議題顯然被歸類為哲學討論，而非實施教學策略的議題，教師的戒慎恐懼心理將其排除在教室之外。簡言之，當既有知識價值中立的觀點，深入教師的課程意識，很難有空間接受社會取向的動態課程發展與增權賦能於學習者之課程實施的可能。

陸、結語

本研究發現，偏遠小學教師能明顯覺知有關弱勢社區條件，基本上，理解弱勢學童條件差或者是歸因探討，仍多於積極的教學回應。大多數教師能覺知及分析弱勢學生所處貧窮社區特質，與家庭因素如何形成學童缺乏社會資本與文化資本的學習基礎。然而，這些弱勢社區條件成為大多數教師歸因學童學習無法提升的原因，而不是改善課程與教學回應的初始條件，能參照這些條件積極教學回應者並不多見。少數學校教師雖然知道難以改變家長的社經條件，仍願意以學校作為社區知識的中心，進行社區與學校聯結的課程，從提供家長知識及文化資源，著手改變社區文化及人際關係。事實上，實施社區-學校相連結課程無法擴散到全校教師身上，僅集中在學校行政領導人員，學校課程改革面臨困境在於很難號召所有教師認同與高度配合。大多數教師於校內改變學校課程，提升弱勢學童學習不足的教學回應，其類型相當一致，且趨於保守；教師多願意關懷學童在學校的表現，較不願意多涉入學童現實生活處境的困難，從語文、文化、學習的關係，積極回應其學習的需求。固然，涉入學童日常生活困難度高，但真正無法改變教室課程的原因應該是教師堅持知識中心課程意識，缺乏空間思考學習者中心的可能。少數學校教師具備社會取向課程意識，從事學校與社區連結的課程。由於秉持兩種取向教師的比例懸殊，本研究分析教師課程意識取向之根本差異，植基於背後的假設。包括已存在於學校課程脈絡及教師本身的假設，諸如既定知識中心的課程模式、教師階級身分、教師自我意識、知識價值中立的意識形態等，侷限教師面對弱勢者教育之課程實踐取向。最後，本文建議，為連結教師覺知與教學行動之關係，應多支持教師檢視與反省其課程意識取向與教學行動之關連，慎思課程與教學是否對弱勢學童學習有實質且長遠的助益，並勇於實施弱勢學童所需之批判教學實務。

誌 謝

本論文歷經幾位評審委員細心指正，修改過程作者受益良多，謹此致謝。本論文屬國科會補助專案研究部分內容，計畫編號NSC95-2413-H-133-007，謹此向國科會及參與專案研究所有人員致謝。

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，25-46。
- 呂朝賢、王德睦（2000）。1960s以降的美國貧窮理論：回顧與整合。人文社會科學集刊，12（1），149-195。
- 簡良平（2006）。從家長教育支持度解讀偏遠國中教育問題。載於國立台灣師範大學實習輔導處（主編），「偏遠國中教育問題與相關政策檢討研討會」會議手冊暨論文集（頁133-164）。台北：國立台灣師範大學
- 簡良平（2008）。偏遠地區教師批判教學覺知與課程實踐連結：弱勢者教育的觀察與反省。載於白亦方（主編），課程與教學改革：理論與實務（頁95-122）。台北：高等教育。
- 簡良平（2009）。偏遠國小學校課程實踐脈絡分析：教育促成社會正義之觀點。初等教育學刊，34，1-24。
- Apple, M. W. (2000). The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions. In P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory* (pp.225-250). N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality*. N.Y.: RoutledgeFalmer.
- Ayers, W. (2004a). *Teaching the personal and the political: Essays on hope and justice*. N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Ayers, W. (2004b). *Teaching toward freedom: Moral commitment and ethical action in the classroom*. Boston, MA: Beacon Press.
- Banks, J. A. (1996). Multicultural education: For freedom's sake. In E. R. Hollins (Ed.), *Transforming curriculum for a culturally diverse society* (pp.75-82). Mahwah, NJ: LEA.

- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundation, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bell, L. A. (2002). Sincere fictions: The pedagogical challenges of preparing white teachers for multicultural classrooms. *Equity & Excellence in Education*, 35(3), 236-244.
- Books, S. (2004). *Poverty and schooling in the U.S.: Contexts and consequences*. London: Lea Publishers.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. C. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). N.Y.: Greenwood Press.
- Carlson, D. (2005). Things to come: Teachers' work and urban school reform. In L. Johnson, M. E. Finn, & R. Lewis (Eds.), *Urban education with an attitude* (pp.173-191). N.Y.: State University of New York Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-120.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap.
- Donmoyer, R. (1991). Curriculum, community, and culture: Reflections and pedagogical possibilities. In J. T. Sears & J. Dan Marshall (Eds.), *Teaching and thinking about curriculum* (pp.154-171). N.Y.: Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. N.Y.: Sheer & Ward Ltd.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethic, democracy, and civic courage*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, H. A. (1993). Teachers as transformative intellectuals. In H. Svi Shapiro & D. E. Purpel (Eds.), *Critical social issues in American education* (pp.272-277). N.Y.: Longman.
- Harris, K. (1994). *Teachers: Constructing the future*. London: The Falmer Press.
- Harris, K. (1994)。教師與階級－馬克思主義分析（唐宗清譯）。台北：桂冠。（原著出版於1982）
- hooks, bell (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. N.Y.: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Langhout, R. D., Rappaport, J., & Simmons, D. (2002). Integrating community into the classroom: Community gardening, community involvement, and project-based

- learning. *Urban Education*, 37, 323-349.
- Milner, H. (2003). Teacher reflection and race in cultural contexts: History, meanings and methods in teaching. *Theory into Practice*, 42(3), 173-180.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. N.Y.: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternatives approach to education* (2nd ed.). N.Y.: Teacher College Press.
- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty* (4th ed.). Highlands, TX: Aha! Process, Inc.
- Richardson, G. S. (2005). Structural barriers and school reform: The perceptions of a group of working-class parents. In L. Johnson, M. E. Finn, & R. Lewis (Eds.), *Urban education with an attitude* (pp.173-191). N.Y.: State University of New York Press.
- Richert, A. E., Donahue, D. M., & LaBoskey, V. K. (2009). Preparing white teachers to teach in a racist nation: What do they need to know and be able to do? In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp.640-653). N.Y.: Routledge.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Smith, B. (2007). Accessing social capital through the academic mentoring process. *Equity & Excellence in Education*, 40, 36-46.
- Stone, F. A. (1994). Educational reconstruction and today's teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 21(4), 9-21.
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice* (2nd ed.). N.Y.: Macmillan.
- Taylor Jr., H. L. (2005). Connecting community development and urban school reform. In L. Johnson, M. E. Finn, & R. Lewis (Eds.), *Urban education with an attitude* (pp.41-60). N.Y.: State University of New York Press.

投稿收件日：2010 年 2 月 26 日

接受日：2010 年 12 月 1 日