

次「撞馬」也成必然。想練成，得有撞馬的勇氣，得有保護自己不受傷的敏銳，得在一次次經驗中，揣摩修正自己下一次的行動。待在恐懼裡的猶疑，讓自己更容易撞「馬」。在跳馬的經驗裡，我學習帶著恐懼，和它相處。那是我開始磨練大膽，有時恐懼被行動後的一小點突破而通過，有時恐懼猶疑竄出而撞馬，在反覆中，和恐懼相處。

恐懼如何轉動？這次的機會，讓我如此深刻的撿起恐懼，直接面對。讓我理解想要真正有機會轉動「恐懼」，得落到實踐行動裡，真實的面對，在過程中觀看自己的恐懼，細讀它，才有機會有所不同。（部分文字整理自「回觀恐懼與愛的勇氣」論壇中：帶著恐懼前行一文及未發表之論文計畫。）（2004年5月19日收件，作者為台北市日新國小教師）

• 作者、主編與論壇規劃者回應 •

說出與寫下我們的恐懼：相濡以沫的對話空間

夏林清

「教改陣地戰」論壇之後，我們於2月3日續辦了「回觀恐懼與愛的勇氣」論壇，在這一場研討會中，「帶著恐懼前行」（如顏如禎老師本期的文章），分辨不同地區基層教師身處之在地特殊性（如新竹、花蓮、中壢工業區...）與教師能動性的關係是大家對話的主題。

來自勞工運動領域的常建國以相濡以沫的典故支持了場中的教師。《教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主》出刊後，陳穎堅、黃光國、林瑞吉、顏如禎等四位讀者做了回應，作者張盈堃、李雅菁與論壇構思設計與推動者侯務葵與王慧婉老師則對回應文再做回應。因為論壇主題的行動特色，所以我將常建國在「回觀恐懼」論壇中的發言放在回應回應文的第一篇，後面再接續張盈堃、黃志順、侯務葵、王慧婉、李雅菁的回應文。

我將以「論壇」方法所創造、生產之情感與認識的知識整理呈現於《應用心理研究》中是第二次（第13期的《性別議題與社會改變》是第一次）。這種知識呈現的主要企圖在於我們要致力創造一種為發展基層教師與基進教育對話社群而服務的



知識探究空間。希望我們的努力多少傳達給讀者了這種意象。(2004 年 6 月 2 日收件，作者為輔仁大學心理學系教授；《教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主》專題主編)

讓相濡以沫成為行動的開端

常建國

自己作為一個在基層工作的社會運動者，對於教育制度當然有許多制度性的批判，特別當台灣教育商品化、市場化，高學費政策衍生的階級複製，勞工、外偶等弱勢階級子女的受教問題等都已是現在進行式時。但若只從這樣的觀點看待作為教育體制一分子的教師角色，就會過分簡化地將基層教師視為「體制的幫兇」，而忽略了教師作為勞動者的身分，也會有一般勞動者面臨的宰制和恐懼。

經由《應用心理研究》的這次專題和兩次座談，除了透過基層教師看見教育系統裡的宰制、馴化、抗拒、和陽奉陰違，我認為更重要的是在教師對恐懼的回觀中，看見了基層教師行動的可能性。

在批判教育、批判教改成為「進步」表徵的現在，身居高位的諸多政治人物、教育學者若看見這樣一群來自基層的教育工作者，相互述說著出現自己的恐懼、努力成為「好」老師的恐懼、作一個「好」女人的恐懼、時時活在評價中的恐懼，大概會嗤之以鼻地認為只是一群跟不上改革腳步的失敗者，或者輕蔑地稱之為「相互取暖、互吐苦水」吧！

這種相互吐苦水、吐口水的情狀有一句最現成的成語，叫作「相濡以沫」。但我們重新回顧一下這句成語的典故，這句成語出自莊子一個頗富寓意的故事：「泉涸，魚相處於陸，相呴以溼，相濡以沫，不若相忘於江湖」。「呴」音許，呵氣以濕潤的意思。本意是在挑戰儒家主張「溫良恭儉讓」的人我關係，就像兩條因為泉水乾涸而落難在陸地上，相互以口水濕潤對方來求生存，只看見兩條魚的「相親相愛」，卻沒看見在江水、湖水中悠游相忘才是魚的本性與解放。

歷經威權的教育和自上而下的教改混亂，基層教師現今的處境就如同泉水乾涸的魚一般，而且是孤立無援的魚，各自困在逐漸乾枯的泥沼和恐懼裡。基層教師相互間對恐懼情感的交流，也許在外人看來只是相濡以沫，卻是教師間看見共同處境、進而



面對共同處境的開始。不以「相濡以沫」為滿足，教師對恐懼的回觀就可以是擺脫「溫良恭儉讓」宰制的開端，基層教師的集結當然要問泉水為何乾涸了？如何使泉水再次豐沛？甚或認真思考教師需要的江海何在？

透過共同情感的交流、對體制宰制的反思，看待基層教師的集結，期盼未來能悠游在各自的江湖中遙遙相「望」！（2004年6月3日收件，作者為台北市勞工教育資訊發展協會秘書；〈看見教師的勞動世界〉一文作者）

西方與本土：教育現場的相似性

張盈堃

黃光國教授在〈意識形態的批判與抗拒〉這篇回應文中，對我與陳慧璇在〈矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒〉一文最重大的批判在於去脈絡化地引述西方批判教育學論述來參照本土教育改革現象，也就是黃教授所關切的是本土社會中的問題和現象放置在西方理論中來詮釋。到底西方世界的批判教育學所提供解放的戰略方向是否足以做為台灣基層教師的抗拒的行動參照這個問題，我已經在回應范信賢的文章中提到，雖然批判教育學的論述發展多半圍繞在北美的脈絡，顯然與台灣的情境截然不同，但是我認為這並不意味著義和團就要把這些洋槍大砲通通都毀掉，然後要回到線裝書的時代，反而我們需要很努力地去找除了義和團跟完全買辦式中間的那種可以運作的、我們可以掌握、可以拿捏、或者甚至可以創造的那種空間，我認為這種空間就是本地的議題與批判教育學所彰顯的精神構成了關連。

關於本土的看法，其實我真的很懷疑此刻的台灣是否有純正或純粹的本土可能。一方面，本地的教育制度、教育思潮往往承襲西方體制，上至大學教育體制，下至最基層的國民義務教育，在在顯示與西方有一定的相似性與延續性，或許這樣說也不過份，台灣的本身某個程度上是非常西方的。相似地，在西方的思潮裡面也區分著北美與歐陸體系，這些北美的批判教育學者中，他們大量吸收歐陸學者的論點來看待北美的教育問題。放在黃教授的論點，相同的問題是歐陸學者的論述也與北美不盡然相同，當然這樣的現象不只存在在批判教育學的陣營而已，人文社會科學都有類似的現象，難道我們也該說這些論述也是一種去脈絡化的詮釋嗎？如果不是的話，為什麼用西方批判教育學的觀點來參照本地教育改革現象就是一種去脈絡



化的指控？另一方面，我想請黃教授說說看，本土的思想中，是否已經存在著一套讓基層教師可以勇於拒絕的論述呢？就像黃教授所說的：如果敢於拒絕再搞行動研究，大概就不會受到行動研究專家的宰制。如果本土的相關論述中早就存在著讓基層教師勇於說不的東西，那西方的批判教育學對本地的教育場域而言，顯然都是多餘的，可是我想請教黃教授的是有哪些本土的論述足以讓基層教師能夠勇於說不。此外，關於陽奉陰違的指證，黃光國教授提到在華人的社會中，所謂「陽奉陰違」，其實是大家在生活裡再熟悉不過的一種因應策略，並且引用葉啟政教授的說法，陽奉陰違的偽裝手法所能做的只是以自己最為熟悉的傳統習慣方式（即以其慣域）來理解，並見招拆招般地對應。既然黃教授認為陽奉陰違是大家在生活裡再熟悉不過的一種因應策略，可是很矛盾的是為什麼從許多基層教師對教育改革的相關敘事裡面，我所看到的卻是普遍存在著恐懼、焦慮的情緒，而不是一種華人社會裡頭那種見招拆招的對應，相同地，我也想請黃教授說說看，華人社會的陽奉陰違在什麼樣的場合下才會發生，又有哪些行事的策略等等。

我想要說的是不管西方或是本土，教育現場有一定程度的相似性，基層教師必須受限在科層體制的教育環境裡對呆板的行政體系進行抵抗。儘管批判教育學主要環繞在北美洲，但是其關切教育現場受到壓迫的現象與如何賦予教師權能等等，同樣地也適用在本地的教育環境。我對教育場域相似性的想法來自 Bourdieu，在 *Masculine Domination* 一書中，Bourdieu (2001) 以「位置的相似性」(homology of position) 說明社會空間中即使位置完全不同，但彼此卻擁有平行的結構相似性，比如說統治階層和被統治階層也有著近似的結構特點，學生的位置和工人的位置相似，相同地，我與陳慧璇認為 Scott 所談的法國農民運動那種走在剃刀邊緣的處境與學校教師的嘗試抵抗行政體系的處境也有著位置上相似的地方。透過「差異中的相似」(resemblance in difference)，Bourdieu 要說明的是並非擁有文化資本者啟發了下層位置近似者的被壓迫意識，然後蓄意且有組織的進行大規模的改革運動，而是透過局部的「象徵鬥爭(symbolic struggle)」能夠遙遙呼應局部的「象徵鬥爭」，然後從四面八方或由下而上匯聚成宏觀的改造運動，這樣的改造運動不正是此刻基層教師協會所努力的方向嗎？(2004 年 5 月 28 日收件，作者為 University of Wisconsin-Madison 課程與教學系博士候選人；〈矛盾：基層教師生活世界的宰制與抗拒〉一文作者)



「矛盾」擺中間，論述擺兩邊： 聽見黃光國老師大笑三聲之後的竊喜

黃志順

收到《應用心理研究》編輯轉寄陳穎堅先生的〈基層教師尊嚴之重建：教改的最基本條件〉及黃光國老師的〈意識形態的批判與抗拒〉這兩篇大作，對在這期以「教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主」為專題所刊載的兩篇拙文有深入的討論，衷心表達感謝。寫的東西有人在意、有人聽、有人願意走進我的實踐脈絡去體會與理解，進而帶領原作者（我）有更進一步的反思，真是一件令人雀躍和感激的事情。對於陳穎堅先生文中針對拙文的討論，以及搭載於三篇專題文章所「帶出一種緊扣性」下的理解詮釋，基本上我並沒有太多的觀點需要進一步討論回應。他已十分精準地抓取我想要表露的觀點，甚至能夠延伸出「教改的最基本條件乃是重建基層教師尊嚴」這樣的表述主軸，對於他的意見我不但接受亦相當欣賞、佩服。

當我回頭再看黃光國老師的回應文後，更有一種莫名的喜悅感。即使黃老師認為自己寫的是一篇「評論文」，但我卻完全感受不到被「評論」的氣氛。黃老師的文章非但沒有一般期刊學報評論文箭拔弩張式的火藥味，拜讀之後對做為作者的我來說，反倒是有一種「巧遇知音」的喜悅。這樣的喜悅除了要感激《應用心理研究》搭建這樣一個能夠讓不同說話立場、權力位置的人有相互聆聽的對話平台，更要感謝黃光國老師細心品味出兩篇拙文的「絃外之音」。不過，當我將陳穎堅先生的〈基層教師尊嚴之重建：教改的最基本條件〉大作放置於黃光國老師的〈意識形態的批判與抗拒〉的宏文文意脈絡時，我的心裡忽然起了一陣「疙瘩」，一個深沉幽暗的自我疑懼卻悄悄地升起。

不論我們（說話者）如何能自我覺察出自己正處在哪一種「說話立場」、「權力位置」，且如何充分地帶著批判意識，或是再怎麼有反省思考能力，一旦當話語從我們身上給出時，那個狀態似乎總是預設著一個「他者」（聽著話的人）。但問題是，對說話的人來說，聽話的人永遠就是「他者」。「我就是我，他者就是他者」、「我就是想說話給他者聽」，「我」與「他者」兩者之間的「界線」再清楚不過。

這樣的思考理路一點也沒錯。只是說，這道區隔「我」與「他者」的界線，究竟是橫躺在哪裡、意味著什麼、又是誰該在意、需要在意？當說話者說話時，到底



誰真正聽了進去？是別人聽進了嗎？還是，根本只是說話者說給自己聽，卻以為，是在用自己的話語來幫助甚至是拯救別人？去回往覆的實際情況會不會是說話的人，希望經由這個過程來獲得說話者的「自我救贖」或是「自我慰藉」？如此一來，對於「聽著話的人」而言，哪會管你說話者如何充分地帶著批判意識或再怎麼有反省思考能力，那都是「你」而不會是「我」，而那道區隔「我」與「他者」的界線，會不會就是那個說話者得以自處自賴的屏障，會不會就是說，如果沒了那道區隔「我」與「他者」的界線，說話者就不會說話？結果說了半天，那道區隔「我」與「他者」的「界線」，反而是說話的人才會在意。說話，其實是說給自己聽。那麼「說話」要做什麼？「聽到話」，又要為何？

有沒有別的可能呢？想像一下，如果開始挪動那道「我」與「他者」的「界線」到了另一頭；如果說話的人先別那麼急著說服別人得聽自己說，而是站在相互理解的脈絡裡，當那個「說話者」準備說話時心中所預設的「聽著話的人」，不是一直自以為是地去認定就是那個「他者」，而是自己。這麼一來，「聽著話的人」反而能夠開始有機會去說話，並搭建在「聽著話」的基礎上然後再去說話。於是，從「聽著話的人」這一點端出發，原來在「說話」這個行動前面，「聽著話的人」才是關鍵。

帶著這樣「聽著話的人」的理路背景，讓我試著回到黃光國老師在文末以「拒絕的行動」為標題，幽默地說我在探究對於「行動研究」之於國小老師的文化脈絡後，依舊「頑冥不靈」地提出一連串的自省與疑惑，不禁讓他想要「大笑三聲」所提出的問題。「黃老師」問道：

如果黃老師（我）在提出這些問題之後，敢於拒絕再搞「行動研究」，他大概就不會受到「行動研究專家」的「宰制」；如果他在搞完「建構式數學」的「行動研究」之後，敢於拒絕「建構式數學」，他大概也不會受到「建構式數學專家」的宰制。如果他在看完我這篇評論之後，仍然什麼都「無法拒絕」，或什麼都「不敢拒絕」，那麼，他不妨加入「民主行動聯盟」，和盟友們一起探討：宰制台灣社會的權力和意識型態是什麼？

我很想當面告訴他，聽到他的「大笑三聲」，其實我是暗爽竊喜在心底。當我提出這些關於「行動研究」的種種問題之後，我非但不會拒絕再搞「行動研究」，我反而努力地會搞出一些適合在地的實踐脈絡、真槍實彈的「行動研究」，而不是「專家開示灌頂式」的「行動研究」；當我們一群老師們搞完「建構式數學」的「行動研究」



之後，我們非但不會拒絕「建構式數學」，我們卻努力地想搞出一道道「走（出專家）味式」的「建構式數學」，它是奠定在學校老師及學生互動之後繽紛措置的諸多樣式及差異為根基的數學，至於它是不是「建構式數學」，實在無關乎稱謂及名詞；當我看完黃老師這篇「評論」之後，我非但不會什麼都拒絕或不敢拒絕，更不會有苦惱和憂慮，卻會躲在一旁暗自竊喜並希望清楚地告訴黃老師，請您暫時把您在文中所提到的「宰制/抗拒」、「拒絕/接受」、「意識型態批判/知識份子啓蒙」、「宰制台灣社會的權力和意識型態」等這些巨型論述概念先通通擺兩邊（不是丟掉而是先擺在一邊），反倒是您所提到的種種「矛盾」、「質疑」才是鬆動瓦解這些問題的關鍵。就像是陳穎堅先生所提到，我「堅守『讓基層教師真的可以發言』的理念而令自己拒絕掉進這個新霸權陷阱，並將這個過程表述出來。很多人可能急於問到如何可以令教師真的能自主發言，但作者好像隱約在說：你就是不能夠『令』教師發言！這可能不是一個令人滿意的傳統答案，但卻是一個很重要的進步。因為唯有當教育工作者能為自己的實踐負起主動反思與考察的責任時，教育現場才不會一再重複各種混亂與糾結（而又不清楚於這些混亂）！」，能夠這樣的關鍵其實就是去運作在黃老師文中所批判存在於現實生活世界裡種種的「宰制」、「拒絕」、「意識型態」等概念，然後承認它、理解它、接受它、運作它、鬆動它，也因而改變自己。當我走過「你就是不能夠『令』教師發言！」這個「不是令人滿意的傳統答案」後，我才能漸漸走出這些「宰制」、「拒絕」、「意識型態」等概念束縛，然後想想，接下來我想幹嘛。

我不知道，黃老師看了我的回應文又會想到什麼還是再「大笑三聲」？我倒是忽然想到剛剛陪著太太去馬偕醫院婦產科檢查候診時，無意間翻到擺在書報欄裡〈新約聖經路家福音第六章〉裡的一段小故事（我不是教徒，也從未鑽研過聖經，節錄這個故事只是我的詮釋理解），很想說給置身於實踐脈絡當中的自己聽，也說給「想要說話給別人聽的人」聽聽。

耶穌又用比喻對他們說：「瞎子豈能領瞎子，兩個人不是都要掉在坑裡嗎？學生不能高過先生；凡學成了的不過和先生一樣。為什麼看見你弟兄眼中有刺，卻不想自己眼中有樑木呢？你不見自己眼中有樑木，怎麼對你弟兄說『容我去掉你眼中的刺』呢？先去掉自己眼中的樑木，然後才能看得清楚，去掉你弟兄眼中的刺。」



看過黃老師的評論，我的確仔細地拜訪過「民主行動聯盟」[http://www. Daa-tw.net/](http://www.Daa-tw.net/)的網址，對於該聯盟所指稱「我們社會的民主品質，絕對不是任何制度上的修補所可竟其全功的，它是個「教養」的問題，也是個需要從全民心中來進行「除魅」，和培養啟蒙式思考力的問題。...我們將以此一組織為基礎，團結知識界和知識青年的力量，務期能在最短的將來，為我們的民主與科學的發展，在「形式與功利」的現狀上，真正建立正義、平等、寬容與真誠的價值」也都能有所認同。至於是不是要加入「民主行動聯盟」和盟友們一起探討什麼是「宰制台灣社會的權力和意識型態」，我想我會先試著拔拔我「眼中的樑木」再說囉。(2004年6月4日收件，作者為台北市永樂國小教師；〈行動研究與課程教學革新之間？一個行動研究者的反省〉一文作者)

誰「真」和我同行

侯務葵

對話的起點與位置

我只是一位國小老師，在 1978 年開始進入國小教育體制至今，由 1985 年透過體制內的教師成長團體研習，開始與一群基層老師相聚，由追求教學專業帶動了自己教師主體與教育改革的反思至今。我們這群老師於 1992 年成立基層教師真實教育連線，到 1995 年以基層教師協會⁽¹⁾正式立案至今，持續的關心教育改革。同時我也將教學生涯與教師集體認同結合為一，成為自己教育實踐的行動方向。

當《應用心理研究》編輯委員會召集人劉兆明老師，邀請我對於「教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主」專題，以基層教師位置寫一篇回應文。我很擔心自己的時間：每週授課 21 節，有九學分研究所在進修課程和協會會議至少一晚上，還有我是兩位孩子的媽媽等等。在這緊湊生活步伐中，既擔心自己的工作量；又擔心自己回應專題的能力，還是大膽的答應。一是這場論壇系列，我是參與論壇設計群之一；二是因為對於基層教育改革有一份情感。

最後我選擇以黃光國教授〈意識形態的批判與抗拒〉文本來回應，只因為我有話要說而已。



是誰的「社會脈絡」詮釋？

黃光國教授說：「台灣過去十年所推行的教育改革，根本是李登輝主政時代『民粹主義政治』」。這樣以政治語言來詮釋後，我可以理解，黃教授在 2004 年組織「重建教育連線」，到總統選後又成立「民主行動聯盟」，以「反民粹主義、反民族撕裂、反愚民操弄」為宗旨，甚至呼籲黃志順老師，加入這樣政治意識形態為主導的團體，解決志順老師對於「行動研究」的疑問的脈絡。

基層教師被這樣的對待方式，我是熟悉的。這十多年來，隨著政治解嚴和教改呼聲，多少素樸、正義的教師對教育現狀的不滿情感和動力，往往被「意識型態」吸引，走向政黨意識，走向宗教意識等，背離了自己作為教師與教育改革位置的責任。

再說，當年（1994 年）410 全民教育改革口號之一：「將小留學生留在台灣」，是哪些家長的教育改革需要？又是哪些專家學者和家長結合政治改革進行「教育基本法」立法？目前教育改革走向市場化、商品化的教育，卻不見到批判，所以我不同意以單一「民粹主義政治」的脈絡來詮釋十年教改。

「解放」教育的體驗

在黃教授的文本：「所謂的『解放』，充其量只不過是教導教師們如何『陽奉陰違』，而教育研究者的任務，也不過是像...『敘說或是生命故事』」，是如此的貶抑基層教師「主體」發展的過程。我不需要為張盈堃先生辯護，也不需誤解范信賢先生對「陽奉陰違如何可能專業對話」的提問。我在這些年在學校中，經驗過許多老師如何由小小抗拒行動，成為轉變自己社群處境的力量，所以我對「解放教育」體驗，是這樣的：

素樸宿命的認命：

使我以想成為主流的好老師、好女人、好妻子為藍圖

素樸的正義：

使了許多個別老師成怨天尤人、拼命三郎和大炮、砲灰

而教育處境和結構，船過水無痕

如果「素樸的正義」成為有意識的抗拒

即使是一個動作



星火可以燎原
解放的正義：
使我開始思考人與制度的關係
使我追求解放的正義
鬆動自己的固著和僵化
也鬆動了對制度的想像
教師社群的協同前進
使我面對了挫折和孤單
只要有一點鬆動和縫隙可能
就是我愉悅前進的回饋

「行動研究」和「教師專業自主」

對於黃教授說：正如要求基層教師搞「行動研究」一樣地是隔靴搔癢。甚至閱讀黃志順自我疑惑文本後...令人不禁要大笑三聲。提議他拒絕再搞「行動研究」，以免受到「行動研究專家」的「宰制」等等。

我推測黃教授對於「行動研究」和基層教師專業自主運動並不了解，甚至不理解基層教師如何可以透過「行動研究」，產生對於教育情境介入行動和發聲的力量，所以我分享自己體會，以供參考。

我剛好和文本的黃志順老師進入「行動研究」起點不同，黃志順老師應是讀完碩士後，開始在學校進行「行動研究」的。而我是由 1988 年和協會早期一群教師從進行質的研究專題開始，接著整理自己的教育實作經驗成為行動研究報告。這過程是自己追求專業自主過程，也是召喚基層教師一起發展教師集體專業自主，成為「由下而上」草根教改的行動者。

這些年來，我一直認為基層教師是可以發聲的，也深刻體驗目前結構教育系統和學術系統中，基層教師的聲音確實不容易被看見和接納的現實。所以才結合學院中進步學者，和不同領域的實踐工作者，創造「行動研究」社群，相互支持，在自己位置中持續變革。

我是認同教師動手做「行動研究」的意義：是將教師個人教育知識轉為集體教師教育資源，並創造教師社群集體對話和介入教育處境的行動，目的在於改變教育資源分配的不公平，甚至是對主流價值的鬆動而為，所以「行動研究」要成為教師



教育改運動的利器，我覺得「教師集體認同」和「教育實踐反思」相互循環檢驗過程，才是老師勉力而行的動力。

以下是我，透過了「行動研究：省思和行動」的點滴心境：

初當老師的時候
教育行政說一就是一
學生和導師成爲緊密的執行部隊

透過了教師們相互省思對話後
我開始想：爲什麼是這樣
 跟教學有關嗎
 跟學生學習有關嗎
這政策是誰的需要、利益
我又爲誰而服務呢

我不愛計較
我練就了七手八腳、各種軟硬功夫
妥協做完事情和費力跟人專業思辨
哪樣省力和討好，我分的清楚
爲了落實草根教育民主
我要計較勞動結構的合理性
我費力又惹人嫌
但我做個教師卻心安無愧

「大學資源」應爲「教育正義」而轉化

當我閱讀夏林清老師文本時，我的感動不是她多年一直挺我們教師草根教育行動而已，而是文本中她的觀點。她說：「我對中小學教師如何可能將教改紛擾的壓迫和自主社群的發展連繫起來的慾望想像...。」，從她的文本中，我看見：老師敘說做不一樣教師的恐懼；老師努力自我覺察，不成爲學校規訓的幫兇；她貼近老師又欣賞的說：「在矛盾的擺盪中尋找出路的路徑」。



身為大學老師，她不是坐著大笑：這群恐懼、不安的基層老師，也不是要你憑空做個拒絕恐懼不安的老師，而是她願意一起行動：「聚在一起說彼此的故事，是一種可以練習集體反映能力的空間」。(頁 148)

大學老師和基層老師對待差別，平等協同前進還是吸納整編，往往我是透過他的行動和言語，來分別「他」是誰，誰是與我同行的夥伴。

後記：

我也曾想寫一篇「學術術語」的回應文，
結果我發現自己不行，
思想就像斷線的風箏

我想：

「教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主」
是誰的實踐戰地
誰應是戰場的尖兵
我是基層教師，我必然是
透過了「行動研究」

我理解：

「政治權力」和「意識型態」宰制了教改，
我不想被
「政治意識」收編我的專業自主
「意識型態」扭曲自己

我想

即使「基層教師」是個教師小社群
我堅持成為教育實踐的尖兵
邀約「可求變的前進」的伙伴

(2004 年 6 月 1 日收件，作者為台北市清江國小教師)



恐懼是我的「錐⁽²⁾」：從恐懼到實踐

王慧婉

讀完整個專題的文章，心中最想說的是，恐懼，日日夜夜想擺脫，卻從未真正擺脫過；我閱讀了顏如禎老師、林瑞吉老師、陳穎堅先生、黃光國教授的大作，兩位國小基層教師回應以自身的恐懼經驗，我認為學院教授太輕率的看待教師跟體制互動的恐懼經驗，我想以自己與恐懼相處的歷程回應兩位基層教師。

我說：走筆迄今回想，我已經踏上參與教師追求專業自主工作已經十多年了，從參與基層教師協會一直到現在，才敢在文字中書寫「我的恐懼」，才敢正視這個天天折磨自己的「親密夥伴」。一則是覺得，我這樣已經參與了這麼久的教育實踐的行列要跟別人說自己是恐懼的：好像是很丟臉；我沒辦法丟那個臉；但確實，說做老師會感到恐懼卻是再真實也不過的事情。只是沒人說過：我真的害怕。雖則大家都會互相提醒，不要太衝動。

在恐懼中前進

我的教學生涯是從大三開始的，因家中情況出問題，從大三我是一家紡織工廠做宿舍輔導員，看到爲了家庭經濟需要而被擠出正規學校，進入輪三班的國中畢業紡織女工的勞動生活，沒有任何教育資源進入協助，影響我大學畢業後直接進入一個家電工廠擔任人事與宿舍管理員，這項工作中清楚看到高職建教合作制度提供業界三年穩定的勞動力，與仔細看到從高職畢業到四五十歲男工的生涯變化歷程。這樣的經歷讓我對與家庭背景相似的他們：在經濟與學習雙重弱勢的學生很有情感，只想到我的「努力可以翻身」經驗，使我擁有跟我父母不同的發展機會：像要我應該要可以告訴他們如何用功而不踏入這樣的位置；那時還看不懂社經地位的差異，會讓學生沒有選擇的機會。

我修完學士後教育學分班就進入國中，擔任後段班導師，接觸到學生的學習困難，以及進到一個個家庭中，才認識到：每個人的家庭在這個社會中的經濟、社會位置的差異，真實的影響他有沒有條件「翻身」到另一個生涯發展位置，當時我還想像有一種教育方法是可以改變這個邏輯的，只是我不知道罷了。於是努力考上輔



大應心所，認為自己唸完研究所就應該有能力協助學生轉換；但在參與基層教師協會的過程中，更清楚看到社會的資源分配與制度設計如何影響不同社會位置中個人的發展，才開始意識到老師除了教書，更要面對在體制中與弱勢學生站在一起，拓展介入校園內外教育資源分配邏輯改變的可能。

在我的教學中，第一次真正感到恐懼：是因小真這個單親家庭長大的小女兒。她因為遭受親戚性侵犯後，有其獨特的愛美與主動吸引異性的行為，我到她家家庭訪問時，發現她是在一個房屋殘破窮困辛苦的單親媽媽養大的小女兒，四兄妹中哥哥姊姊國中都沒有讀畢業。看到她的處境，我認為她是沒有別的資源，所以我應該多付出來協助媽媽幫忙這個學生。在她遲到與行為問題令我擔心時，媽媽因為工作對她遲到無能為力，當下我判斷，我應該更加介入協助她媽媽承擔她，對照我的學習經驗，認定用一個教訓來阻嚇她是有效的。我非常清楚的決定要打她與給她一個教訓，自己認為這樣是為她好，就特別在她腿上打了好幾下，後果是驗傷賠償與告上教育局。在那時我才真正面對了我的恐懼：我可能即將丟掉飯碗，上法院與被指控為不適任教師，終身不得擔任教師。第一次感受到我的生存位置岌岌可危。

資深的同事以安慰的口吻說：每個老師教書的過程都會有被告的經驗，以及勸告我被學生氣到了的時候不要動手，「我情緒理智的決定要打她」是沒有條件交談分享的經驗，而我終究要面對：「我單方面決定我認為的好是對學生好」這個錯誤。在學校行政的支持與交換哥哥的畢業證書之下，這件事情有了暫時的了結。但一次次的回想，強大的恐懼帶領我面對我的錯誤與改變，我更深入地去思考：我如何才能更貼近了解真正什麼才是對學生最好的？我真的了解了她們的需要嗎？

一年後我自願帶技藝班⁽³⁾，發生女學生因為搶奪友誼為資源的衝突弱勢的小如被六個女同學輪流圍毆凌虐長達七小時。雖則處理的步驟分明清晰，以及協會夥伴的陪伴與討論強力的支持我在緊張中維持冷靜，但是從發生之後，莫名的憂慮如潮水來襲，就是一一直很緊張：不斷想會不會少做了什麼？我在六日兩天內很快的找到每一個參與毆打的同學跟家長，拼湊發生的過程與試圖了解學生的世界發生了什麼？同時接著辦理全校臨時導師會議說明、訓輔會議評估學生狀況、與訓導處輔導室的接手處理責任協調與協助學生家長，身為導師的我在協會陪同中沒有崩潰生氣。然而繃緊的弦在面對學生說明的時候哭了，我不明白我的悲傷與痛苦是什麼，因為在夥伴的討論陪同下整個事件有盡可能最好的處理。

我不能面對的是：為什麼這件事情會發生呢？如果我是個好老師，應該在事情發生之前就可以找到徵兆，及時攔阻這件事情的發生。即使我知道這些是我所不能



預料與控制的，但然而發生時在我的班上，就是我没掌握好，那我就應該想想班級經營到底出了什麼問題？即使是那六個加害者，個個背著生活中的困難，她們究竟發生了什麼會使她們變的不同的凶狠？，但這些同學都受到了自己行為的傷害。雖則包括家長在內並沒有有人來責怪我，而其中打人的學生遭到被要求轉學的命運，沒有別的學校收就會中輟了。但她們都離開我們的學校，丟到大社會中離開原來熟悉的朋友圈中，悶悶經驗自己的錯誤。

但一直在我心中盤旋著盤旋：如果...會不會就...。我沒有做到「好老師班級中絕對不可以出錯」。

半年後的西施倩事件，小倩與打人的小美很要好，因為小美中輟了，小倩為了不願意跟家人伸手要錢與擺脫家中對她的管束，找到檳榔西施的工作離開家住在小美家，媽媽找不到人來找我。我知道哪在哪一個地方上班，但是我也沒去找她，經過幾天她媽媽依舊不願意去看，但小倩天天來上學，只是因為工作到半夜兩點結束，早上會遲到與趴在桌上睡覺。我帶著「檳榔西施的工作是不好又低下，賣身體又危險的」工作，以及「我怎麼可以讓學生去做檳榔西施呢？」一心想解救她，卻同時知道她是不會聽我的。

我跟協會的夥伴討論，務求清楚的挑戰我：「為什麼你一定認為學生不能應付這些事情？這個是不好的？為什麼不朝向你真正的憂慮去行動呢？」我真的踏進了她的工作空間「檳榔攤」，跟她聊起她的工作是否安全？一個人在那個空間工作嗎？保鏢什麼時候在？客人搭訕要電話耍賴怎麼處理？有沒有勞保？老闆是不是黑道？貼近恐懼與憂慮的現實，我發現她的能力比我好太多了，她如何盤算她的未來與工作房子等等。我才敢站穩了立場支持她繼續做這項工作，並跟她分析我認為把學校生活撐到畢業對她的好處，請她繼續努力來上學。因為站穩了立場，以至於到這班學生考上學校後的空白期間，我敢於將學生分為小組去規劃她們自己到學校外去探究、參觀與學習跟她們技藝上相關的發展的活動。「敢」是去寫校外參觀計畫與要求學校同意我，讓學生在沒有我的陪同下可以小團體活動與學習。特別是針對技藝班的同學，不是推甄上第一二志願的資優同學，因為「要」而有了空間。

畢業前小倩因為上課睡覺被糾正時跟英文老師發生衝突，我要處理與勸小倩時，發現我沒有辦法讓英文老師接受我支持她努力撐畢業的看法；而勸小倩退一步，小倩又聽不進去，卡在中間的我為了這樣的無力生氣與難過，衝到學校一個角落去放聲大哭，我從不明白自己為何而哭的發洩，到一路漸漸明白我希望我自己是可以解決一切問題的，事實上卻不是那麼容易，但就是要在別人面前撐出一種 OK 的樣



子，真實的我卻是這樣的苦悶！哭完回到辦公室中，跟同年級的同事坦承自己的恐懼與撐而哭；我沒料到，好像是「睡衣秘密分享大會」，大家紛紛說出自己的恐懼與壓力，晚上睡不著、緊張自己是「唯一的無能為力者」，強大的壓制我們要撐出一切都 OK，「別人應該都不會這樣只有我這樣」的恐懼，讓我們老師社群不能互相伸手，暗自痛苦。而那時，在社群中說出自己的恐懼，讓大家真實面對自己，少掉了一個「不可以出問題」壓力來壓制自己覺察接近自己的驚慌，而我面對自己開始稍稍釋懷一些。

前面的三段路織就了我後面繼續走不一樣的路。

兩年後我有機會借調到台北市政府，因為台中市政府不願意借調，我只有選擇辭職成爲約聘人員或是放棄的兩種可能，（還有可能就是請議員關說等個半年才借調，這我也不願意去求人）然而要選擇辭職丟掉我原來最安定的公立國中教師位置與領國家退休金的機會，這是最不安的。進步的觀念要實踐到改變生存位置，讓我有機會面對我的「安全感憂慮」。真實逼我看到我以為都抓到手上的安全機會與利益，都不是在那個位置就一定會等到的。我得要回答抓什麼在手上才是我覺得真實安全的？

面對我在這個社會階層移動的可能性，以及我想要到高職的學校教書的動機我告訴自己：最多，我會是私立學校教師，依舊有工作能力。其餘的，我的「得」會是重要的實踐的能力，就放手吧，包括要求先生同意。像是一路帶著恐懼坐雲霄飛車，一路哭著進入這個工作，一路經驗這個過程中的得失，快速的經濟不景氣把我嚇的半死，卻發現我要的考驗是得到了，我一路膽小害怕的一邊慢慢前行。恐懼使我更清醒的看我的生存處境。因爲恐懼的形成就在於在生存位置中的利益受到威脅的反應。

即或如此，兩年後我有機會進入高職，迎向我的是一個私立高職的機會，我正想要去高職，又逢有可能轉成公立；盤算不出確定的利益使我憂慮不已。面對我腦中安全感覺得是次好的位置與實踐取向是好的機會進入私立高職的兩重拉扯，如果我真的要站在弱勢的學生位置，這是個好位置，但真的要在勞動條件與工作權都不安全的私立學校嗎？我知道那裡有我想要實踐的對象與角落，但是矛盾的利益取舍的恐懼再次像根錐子在腦中穿刺不已，包括現在我進入了這間私立高職後，帶著學生參加台灣學校網界博覽會競賽、設計輔導室的活動功能，支持熱舞社的自主工作、發展資源協助弱勢教師...等。前一年半每天恐懼好像無時無刻在錐我，到近半年有機會將自己在學校找縫隙做事，有一些不同的實踐與可能正在發生看懂一些，才稍



微可以不是恐慌的，但是會有警覺的去覺知我所作的行動跟我所在體制的互動所發生的可能，稍微不慌張仍舊緊張的看著自己在處境中的位置，持續找路前進。

文後回觀

過去談恐懼都是在基層教師協會熟悉的夥伴中安全的訴說自己在學校所遇到的問題。也都認為是「個人」實踐與方向需要再努力改進；但真正見諸文字，都是到了我參加「教改陣地戰：基層教師的抗拒性自主」公開論壇中，提及我的恐懼與書寫，而現場的老師們開始參與分享彼此的恐懼，啟動我能夠更往下去看我的恐懼。有點像是集體的加持場境，從論壇中略略的談自己現存的恐懼矛盾，到聽到別人的恐懼經驗，到被逼到要在文本中呈現我自己內心十多年教學實踐的恐懼歷史，成爲一個公開的論述，將自己的恐懼與實踐，披露給更大的外界：面對「看不到讀者是誰」與「如何看待我這樣一個老師」的論述場上，我不能說欣然分享，然而能夠描述自己一路的軌跡：從過去恐懼歷史中找到實踐的方向與動力走到現在，到現在實踐的勇氣帶領我回看過去的恐懼（依然深深的恐懼著），我對這樣的歷程又再次流淚，能回觀與覺識這一段路程真是美好，不獨是我個人完成了這一小段歷程，是一路相伴不放手的基層教師協會實踐夥伴與各自在角落中暗自恐懼、在相聚能夠回應分享自己的恐懼經驗的教師夥伴，加持我完成了這個文本的實踐行動；而這個「被加持的空間」是基層教師們開始談論、辨識與開放我們的恐懼經驗所開創的。（2004年6月1日收件，作者為台北市某私立高級職業學校⁽⁴⁾老師）

教改陣地戰中基層教師的抗拒性自主如何可能？

李雅菁

十年前基層教師真實教育連線（中華民國基層教師協會的前身）在教改的前浪中，喊出了「還我教師專業自主權」，儘管提起「十年教改」很容易讓人搖頭，但不可否認的是，它也的確帶來了校園民主化。隨著校園民主化的過程，教師專業自主權，不再只是口號，而能逐漸落實（雖然目前仍有努力的空間）。

當基層教師遇見教改，是抗拒？還是欣然接受？還是「陽奉陰違」？站在教師的專業自主角度，應該是三者合一吧！面對複雜的教育現場，當一個實務工作者恐



怕得八面玲瓏，各種策略及身段並行，才能在自己有限的心力及時間下，維護住學生的受教權、爭取到教師的專業自主權。

欣見黃教授光國在教改陣地戰的回應文—〈意識形態的批判與抗拒〉，其中，對教改問題多所著墨，然就我一個身為處在教改陣地中的基層教師而言，我認為黃教授將教改的複雜現象過度簡化，一下子太快拉高到政治層面的意識形態：

「這些教改行動看來儘管花招百出，變化甚多，讓人看得眼花撩亂，其實核心理念卻只有一個，那就是推動和『中國意識』互相對立的『台灣意識』。」

彷彿歸因到政治的意識形態，所有教改問題就撥雲見日、豁然開朗，教改問題就是出在意識形態，因為方向錯誤的意識形態所以造成教改的種種問題，於是所有教育工作者，頓然全失去的他們的功能及主體性，因為在推動教育改革的過程裡，整個社會竟然喪失了反省思考能力，不僅聽憑教改集團為所欲為，甚至還要附和他們，跟著喝采叫好。

誠如我在〈教育改革外一章：從教師角色及教師授課時數的角度來談教育改革出了什麼問題？〉一文中提到：教改規避去談教室以外的教育改革，只談教室內部老師所進行教學內容的改革，包括課程、時數、教學法、評量...，認為是老師在教室內所進行的教學，需要因應時代改變。於是所有教改方案便紛沓而至的落到基層老師身上，對於結構性的問題是避而不談。當各種非教學的利益透過不同的途徑，來影響教室內部的教學現場運作時，又怎是所謂的意識形態作祟能詮釋的呢？

教改風潮帶來了課程鬆綁，學校不管兼職行政的主任、組長或是未兼行政的導師及科任老師，無不努力在發展多元的課程設計及教學活動，目的在形塑出學校的特色，目的相同，用心肯定，然也帶來了一些副作用，面對這些教育情境的副作用，老師的抗拒性自主，如何產生？

在這裡，我只想以去年我擔任教學組長時，因為要發展學校特色而衍生出的公差假問題為例，回到原點，來思索老師能不能回到教育的本質？逐漸發展出抗拒性自主的能耐？

問題背景說明：

學校內老師因公請假有幾種情形：一種是縣政府要求學校參加的活動，像是縣內區的國語文競賽、田徑對抗賽、籃球賽、節奏樂比賽、合唱比賽、直笛比賽等等，



帶隊的老師當日可以請「公假」由學校排代；縣政府也會要求學校辦理一些活動，像是全縣美展、國語文競賽等，承辦學校的工作人員當日也可以請公假，由學校排代。這兩種情形，學校的處理方式有兩種，可以從外面找代課老師進到學校代理老師整天的課務，也可以安排校內有空堂的老師幫忙代課，如果是代整天課的，會依個人的學歷薪級給代課費，一天大約是一千一百多元到一千三百多元不等，如果是單堂代課，每節的代課費是 260 元。這裡的代課費是可以向縣政府請款的。

另一種情形是，學校內有一些活動或是會議，像是考績委員會議、教評會議、課務協調會議、校內國語文競賽、校內體育競賽，開會的委員或是活動的工作人員，可以視會議或活動需要提出「差假」，仍由校內排代，但無法向縣政府請到代課費，所以去代這些課的老師是無法領到代課費的。

因有兩種不同的差別待遇，有人代課可以領到代課費，有人代課領不到代課費，爲了公平，於是學校發展了一種校內代課費結算的機制（這在我進去學校之前就已經是這麼做了）：每學期結算一次，將可向縣府請款的公假節數乘以 260 元，再除以公假總節數與差假總節數加總節數，即爲校內每節代課費。公式便是（公假總節數×260 元）÷（公假總節數+差假總節數）=每節代課費。

這樣一套機制下來，只要去代課便可以領到代課費，但如果校內「差假」多時，每節的代課費就會變少，而且差假因爲無法請款，所以也無法從外面找代課老師進到學校代理老師的課務，只能請校內老師去代課。

去年（91 學年度）我接了教學組，教學組的一項重要工作就是排代，在這個過程中，隨著學校活動的推展，我的憤怒開始不斷出現。

事件一：

2002 年 12 月底，我們學校辦理瘋狂藝術節主題週活動，這樣性質的活動，是從去年開始辦理，原因是活動中心落成後，我們學校有了一個非常棒的舞台，校長覺得配合藝術與人文的學校特色發展，應該充分利用這個舞台，所以每個學年的小朋友應該要有表演的機會，於是要求學生活動組要在歲末辦理活動，讓每個學年的學生，都有機會在舞台上表演。可是學校的學生人數實在太多了，非得要分年段辦理活動，結果就是每個節目都必須表演三次，分別表演給低、中、高年級的同學看，於是表演團隊的指導老師除了他所授課年段的那次的表演外，還得請另外二個半天的差假，這還不包括彩排所請的差假，而學生活動組組長是承辦人，這三場的表演，



他當然要在場，所以也要請三個半天的差假，管理活動中心的老師，因要負責控制燈光和音響，所以當然也得請差假了！於是造成一疊厚厚的差假單，要分配全校老師去幫忙代課了。而且這疊假單是等校長都蓋完章了，才到我的手上，當校長都已經蓋完章時，代課到底排還是不排？正常的程序是教學組先蓋章後，再給處室主任蓋章，然後再給校長蓋章後，再回到教學組來排代，我如果有意見就會直接簽在假單上，請校長裁示。

我看到的及我的想法：整個星期學校鬧哄哄的是可想而知的，課當然也都無法正常上了，許多老師都帶著學生去表演了嘛！我同意校長的想法，應該充分利用這個舞台，每個學年的小朋友應該要有表演的機會，但整個活動的設計及進行方式，卻讓我覺得糟糕極了！當一個活動的進行，已經打擾到學校整體的運作，又無法具豐富的教育意義時，我們就應該回過頭來看看是否值得！

我的做法：校長到教務處時，我刻意問校長，瘋狂藝術節厚厚的一疊假單，校長有沒有看到？這樣的差假會不會太多了？校長回答他也沒注意到，就一張一張一直蓋章下去了。於是我用半開玩笑的口氣繼續問，校長你都已經蓋好章，教學組卻還沒蓋，那是不是教學組不必蓋章也不必排課了？校長也笑著回答我，可以啊！當校長這樣回應我時，我發現我不知怎麼回應，後來我還是把代課排了下去。

事件二：

2002 年 12 月底至 2003 年 1 月，教育部小班教學成果發表會（這也是教改的「成果」之一），由甲國小承辦，研討會的部份則由市北師承辦，我們學校只提供場地，至於經費方面，則會回饋學校 30 萬元，校長把這筆經費用來整修司令台前的一小段 P U 跑道。中間我不曉得學校還必須提供些什麼，我的理解認定是只是借場地給教育部，然後我們學校的到 30 萬的經費去整修跑道，而這個理解則是來自於校長提供的訊息。但我們學校還是有這項業務的承辦人，是學務處學生活動組。整個活動後來演變到的狀況，超出我當初的理解設定。先是要求三個美勞老師請 2 天差假去佈置會場，隨後舞獅團、節奏樂、舞蹈團、合唱團的指導老師在活動進行當中，要請差假，因為他們要帶著小朋友表演給貴賓看，學生活動組組長整個禮拜都不能去上課，因為他要控制整個成果展的流程進行。整個成果展活動總共請了 44 節差假，如果把 44 節×260 元，則需花費 11440 元的代課費。我在意的是，為什麼要三個美勞老師請 2 天差假去佈置會場？主辦單位既是甲國小，為什麼我們還需要學生活動組



組長下去打點一切？學務處主任既然不用上課，爲什麼不能擔起控制整個成果展的流程進行的責任？這件事我們教務主任有先去跟學務處主任協調，是否可以減低差假量，但結果是學務處堅持他們已經將差假節數減到最低了。

我的想法：佈置工作是承辦人的事，而且簡單大方就好，三位美勞老師不應請兩天公假去做佈置的工作，他們應該照常上課。再者，我覺得憤怒，學務處到底把「上課」當成是什麼？

我的做法：看到假單時，跟教務主任說，爲什麼美勞老師要請兩天差假去佈置會場，大家到底把「上課」當成是什麼？把學生當成什麼？而且主辦人是甲國小，我們學校既然只借場地，爲什麼還要做這些事？教務主任認爲因這是全國性的活動，確實有必要要美勞老師去做佈置的工作，後來因我一再堅持，而且已經很火大了，她還是有去跟學務主任反應。

別人的理解：學務處的組長跟美勞老師說，教學組排不出公假，所以無法排給三位美勞老師公假，結果造成美勞老師也覺得不舒服，他們覺得他們也不想去佈置會場啊！

事件三：

4月17日體育組送了一疊差假單來，是運動會會前賽的差假單，我算了一算有74節課，一共動用了六個老師，這六個老師要請整個禮拜的公假。

我認爲我是在做一個「鬆動教育結構體制決定事務發落的邏輯」的嘗試，教改的理念始終是獲得基層教育工作者的認同的，但落實下來卻不見得可以在現場實踐出來，或是實踐結果並不符合教育的本質，基層教育工作者便是在教育現場，運用各種策略及身段，逐漸在過程中發展出抗拒性自主的能耐的。(2004年6月2日收件，作者爲台北縣北新國小教師會理事長；〈教育改革外一章：從教師角色及教師授課時數的角度來談教育改革出了什麼問題？〉一文作者)



對象	做法	結果
對主任	<p>4/17 放學後跟教務主任談，代課這麼多，一定會影響到學生的學習，為什麼不讓實習老師有個實習運動會的機會？先請體育老師跟他們仔細講解比賽規則及應注意的事情，訓練他們當裁判。在過程中，實習老師也有學習，學生的課也不必受影響那不是很好嗎？</p> <p>教務主任建議讓 28 個實習老師每人輪流，把學生帶下去看比賽，這樣也沒代課的問題。</p> <p>我建議要讓實習老師在過程中也要有學習，還是讓他們去擔任裁判比較好。</p>	<p>同意我的方式，表示她會跟體育組長談。</p>
對校長	<p>4/18 一早談學務處運動會差假的事。</p> <p>校長本來希望由教務主任直接跟學務主任協調就好，我不同意，我認為結果一定還是沒用，於是要求學務主任、體育組長、教務主任，以及校長也要在場，一起把差假的事談清楚。</p>	<p>校長同意，中午校長、教務主任、學務主任、體育組長、我一起用餐開會。</p> <p>校長中立，教務主任很難有機會發言，變成我和體育組長各自站在自己的立場爭辯，學務主任只表達了一點，看學校要讓運動會的品質變成怎樣？全部由實習老師來負擔工作也行。</p> <p>經過激烈的爭辯，體育組長決定讓兩位體育老師回去上課，由教務處支援兩位實習老師代替他們的工作，代課量減少了 44 節。</p>



註釋

- (1) 請參考《應用心理研究》創刊號，王慧婉所撰之〈我們是一群女老師〉一文。
- (2) 懸樑刺骨：古人唸書怕自己睡著，就將髮 懸在樑柱上，用針錐來刺自己，以維持清醒。
- (3) 我以輔導教師缺進入國中，但一直是擔任班級導師的工作，除了少數的輔導活動課程外，兼任國文、公民、童軍等課程教學。
- (4) 包括現在，我仍舊要在我的生存位置中考量，複雜的情境中與公開的論述中是否要公開我的學校名稱，會有怎樣的影響是需要評估度量的。

參考文獻

Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Cambridge: Polity.

Scott, J. (1990). *Domination and the arts of resistance — Hidden transcripts*. New Haven: Yale University Press.

葉啓政 (2001)：《傳統與現代的鬥爭遊戲》。台北：巨流，51-72。

