

一位體制內教師跨界社會轉化之旅

盧惠娟

臺灣師範大學教育學院課程與教學研究所博士候選人

摘要

這篇研究札記是我作為一位體制內教師跨界西藏自由運動進行社會轉化的前半部，以自我敘說為方法。目的在敘寫並分析我從教師跨界至社會運動的經驗，探究教師跨界社會轉化的實踐行動，以驗證教師成為轉化型知識分子的論點及發展歷程。初步結論為：不論在校園或社會運動場域，教師即轉化型知識分子都在不斷地追尋——成為自己想要成為的那個人，自我實現並超越自我。以陌生人觀點為方法進行覺察、反思與實踐，有助於個人自我能動性的察覺與教師的轉化，但跨界至社會運動成為倡議者的後續轉化，以及如何產生跨界的能動性，皆有待進一步處理。

關鍵字

跨界、教師即轉化型知識分子、社會轉化

壹、前言

我是臺灣教育體制內的國中數學老師，教師的日常生活如 Schwab 所說「每天發生數以百計的瞬間抉擇」（甄曉蘭，2004：204），總是在教與學中忙碌不已。我曾因學生死亡而感到痛苦，進而反思老師在教學之外還應該多做些甚麼。我認為教師的身教比言教更能教育學生，當部分學生已經成為臺灣社會運動主角，教師豈能自外於社會？我該如何成為一個不自外於社會的老師？

在尋找解惑的過程中我認識流亡藏僧並擔任臺灣色拉傑佛學會創會會長，有五年期間往來多西藏僧侶，白天在學校教數學，晚上與假日協助流亡藏僧在

臺灣弘揚佛法，寒暑假飛印度聽經或與寺院住持開會。從流亡藏僧對家鄉的思念與敘說中，我知道了西藏民族悲慘的故事：1959年達賴喇嘛與近十萬藏人因中共侵略而流亡印度建立西藏流亡政府，¹仍有六百多萬境內藏人在中共同化政策下成為受壓迫者。2009年我為碩士論文《流亡西藏宗教與文化傳承教育之研究——以西藏兒童村為例》到印度進入西藏難民學校，探究西藏流亡教育如何維持西藏宗教文化的認同及傳承，並行動涉入進行教學。受到西藏流亡僧俗的影響，我開始關心西藏，並反問自己能為這個受壓迫的民族做些甚麼？

西藏民族被壓迫的苦難已逾一甲子，是人類社會不公義實例。藏人「在宗教自由、表達自由、和平結社及集會自由方面的權利受打壓」（國際特赦組織，2017），2008年境內藏人發動五百多起抗議活動遭到暴力鎮壓（雪域智庫，2012），至2021年1月10日止有155位藏人以自焚抗議身亡（唯色，2019），世界上有一些國家、組織、個人選擇挺身支持被剝奪的西藏。臺灣對流亡西藏的支持關係溯源於1997年達賴喇嘛首次訪臺，藏人行政中央駐臺代表處於1998年在臺北以財團法人達賴喇嘛西藏宗教基金會（以下簡稱基金會）的名義成立，2009年達賴喇嘛三訪臺灣更帶動雙邊民間交流。碩論完成後，基金會找我改寫成《阿瑪給給——西藏流亡教育》出書，邀我擔任《西藏的天空》季刊義務主編及專出西藏書的雪域出版社不支薪總編輯，以讓西藏的觀點能在中文世界發聲。由此我踏上西藏自由運動之路，想要為西藏民族重獲自由而盡心盡力。

Giroux（1988）主張「教師即轉化型知識分子」，教師具有社會轉化的使命且必須有勇氣跨越學校與外界有志之士一起實際從事運動；此轉化型知識分子亦即 Russell Jacoby 所倡導的公眾知識分子，能使用公眾的語言關心公共事務，對公眾世界的使命不屈不撓（Russell Jacoby, 2009: 269-270）。但 Hung（2018）回顧12名反黑箱課綱維權教師的社會運動故事時，發現臺灣教師的反思和批判不一定能轉化為抵抗行動；劉美慧（2009）指出透過教師的轉化可達成跨越邊界的社會運動，反思與行動是關鍵。我看見西藏的苦難，2010年起

1 西藏流亡政府，Central Tibetan Administration，於2011年5月賴東仁波切執政末期經議會通過將中文改名藏人行政中央。

站出來反對中共強權霸凌西藏，和流亡藏人一起行動逾十年，也是一種「教師即轉化型知識分子」的角色。

批判教育學先驅 Paulo Freire 主張「喚起受壓迫者在爭取自由解放中的意識醒悟，去除沉默文化的枷鎖，轉而投入行動、轉化世界」（李奉儒，2003：4）；Bell Hooks 強調 Freire 所主張的這種意識覺醒還需要行動與反思，才是有意義的實踐，覺醒不是目的（Bell Hooks,2009）。批判性思考挑戰了視教師為工具的角色，Greene（1973）認為教師應為教育負起責任，是能堅持立場成為自己想要成為的人，並主張保持陌生人觀點、以不同於以往的眼光重新看待熟悉的生活世界，這樣覺醒後的教師才能開拓視野、超越自我侷限，追尋成為想要的自己。對我而言，公平正義是核心價值，受 Greene 教師即陌生人隱喻的啟發，以陌生人觀點為方法，從學校跨界西藏自由運動，進行自我覺察與反思，並進而行動實踐。

臺灣的大學學術界不乏積極從事社會運動的老師，例如東吳大學張佛泉人權研究中心曾受教育部委託，組織人權教育專家學者講師團，與社區大學合作巡迴演講（黃默，2002）。這是大學教師參與社會轉化實踐行動的實例，印證了教師即轉化型知識分子的論點。林昱貞（2002）的研究發現臺灣缺乏教師作為轉化型知識分子的實踐性研究，有待更多研究者進入中小學真實教育場域中深入瞭解。檢視臺灣近 20 年教師作為轉化型知識分子的實踐性研究，多屬於教師自身、對學生、對教材、對教法的轉化等範疇，或論及社會轉化也是以學校為實踐場域居多，屬於使教育更社會化的層面。

而教師跨越學校邊界的研究，則多以新住民、社區、地方為場域，以文化、環境議題居多。如郭芸宇（2013）的研究走出中小學學制，發現臺灣新移民識字班的教師能察覺身為轉化型知識分子的角色、但缺乏實踐力，在教學實踐時依舊傳遞優勢階級意識型態；我認為識字教育即同化的教學實踐並非轉化型知識分子的應為。賴誠斌、丁興祥（2005）以蘆荻社大學員的學習故事為例，在自我書寫中產生自我理解並感知生命經驗，指出其實踐經驗有助於為弱勢發聲與族群認同；我認為教師至社大引導學員發聲及認同是轉化型知識分子扶助弱勢的作為。廖窈吟（2007）的研究，則敘說一位投入地方文史業務的國

小教師的社會轉化歷程，在校內實施在地文化課程、在社區辦理文化活動，並探究其成為地方文化工作者所歷經的困境與因應之道；我認為教師轉化為地方文化工作者的困難與解決之道是轉化型知識分子的必經歷程。上述跨越學校邊界的研究，與社區結合，屬於文化議題。

針對教師在環境保護議題的轉化研究，如邱雅婷（2008）以曾參與臺灣民間環保團體活動教師為研究對象，探討參與民間環保團體活動教師的轉化實踐。李幸美（2009）以多姿多彩的民間組織體驗，探索環境教育者的生命故事；二者都有助於理解轉化型知識分子的內在轉化。李根政（2004）的研究記錄了自己臺灣催生國家公園運動挫敗的歷程，在對抗和參與中省思後主張運動者在參與政府決策需以智慧保有界線、在競合中持續改革運動；從李根政的後臺故事更能看見其理想與堅持，歷經十年的教師社會轉化的實踐運動後辭去教職，專心從事環保運動（李根政，2020）；我認為其研究及後台故事對社會運動者是啟示及鼓舞。上述跨越學校邊界的研究，多是參與民間組織，與校外有志之士一起為環境保護議題發聲。

本研究與上述跨越學校邊界研究的差異，在分析我以陌生人觀點為方法的跨界經驗，將現代教育學理論實踐並運用於社會運動場域，或可作為教師及社會運動者參考。研究目的為：敘寫並分析我從教師跨界至社會運動的經驗，探究教師跨界社會轉化的實踐行動以驗證教師成為轉化型知識分子的論點及發展歷程，並進一步探討我在西藏自由運動的難題與行動中如何跨界與轉化。

貳、研究方法

透過敘說生命經驗，正是瞭解個體內在世界最清晰的管道（吳芝儀譯，2008：9）。社會實踐取向的自我敘說，是敘事研究與社會變革之間的實踐經驗，有助於為弱勢發聲與族群認同（賴誠斌、丁興祥，2005：112）。敘事，可以了解並揭露教師社會轉化實踐的生命經驗。本文以自我敘說為研究方法，我以教師角色在臺灣從事西藏自由運動，探究對象是我自己。我的身體裡住著三個我：在國中校園教書的「老師我」、在西藏自由運動奔走的「西藏我」、在臺灣師大課程與教學研究所讀博士的「研究我」。三個我頂著同一個身軀，遊走在國中校園、西藏運動圈、研究所等三個不同的空間，扮演教師、運動

者、博士生三個不同的角色。我具有三重身分，三者都是我，而不是互斥的不同身分。研究場域是臺北雪域出版社、達賴喇嘛西藏宗教基金會。強波董事長、額簇秘書長這兩位流亡藏人是本文協作者。² 本研究蒐集與分析的方法是訪談及文件分析，並透過協作者與我回看過去事件，還原現場。

一、訪談

我的故事有強波、額簇兩位協作者與我一起參與運動，我們是從事西藏自由運動志同道合的夥伴，我的敘事邀請他們與我共構文本。訪談額簇一次，強波三次，訪談時間每次一小時，歷時二個月。我們共同回溯過去參與西藏自由運動的歷程、重要事件、難題、互相影響的衝突與掙扎、參與運動的動力等議題，並回看當時他們對我的看見。每一次訪談後，與協作者核對逐字稿，以避免語言的誤解。我也邀請兩位讀者及敘事研究課堂二十位同學閱讀我的故事，給我回饋，指出我想說卻沒說出來的故事。由於我與協作者同質性高，也蒐集《西藏的天空》臉書粉絲專頁謾罵留言以呈現不同回饋，避免自我選擇的偏頗。

二、文件分析

除了現場文本、訪談及省思札記之外，另多元蒐集我所編輯出版的書籍與雜誌、照片、田野筆記、Line 的交流與 e-mail 的信件、粉絲專頁留言等正式與非正式文件。資料的編碼方式採：資料來源西元年月日敘說者（例：I-20160622-強波）的方式呈現，代碼 I 是訪談、D 是文件。本文以 Clandinin 與 Connelly 的時間、空間、人和社會的三度敘事探究的空間去定位文本（D. J. Clandinin, & F.M. Connelly, 2003:72），根據 Riessman 的關注經驗、訴說經驗、轉錄經驗、分析經驗、閱讀經驗等五步驟敘說操作模式進行文本分析（Catherine Kohler Riessman, 2008），再現生命經驗的故事。交叉檢驗訪談逐字稿、文件等資料，把現場文本經過轉化而建構研究文本。採類別與內容分析方式（A. Lieblich et al, 2008:9），由「研究我」解讀分析「老師我」與「西藏我」的故事，在文字資料段落事實中提取意義編碼並找出概念，依據類目分門別類，在概念間形成主題與通則，形成敏覺自我、反思、跨界等主題軸，把由陌生至熟悉、由熟悉至陌生的經驗意義化。

2 強波、額簇皆為化名。

三、研究信實度與研究倫理

本文採用三角檢證、參與者檢核、同儕檢證來檢視信實度。檢驗不同資料來源的一致性，自我敘說輔以協作者訪談與文件分析，進行三角檢證。在書寫過程邀請協作者閱讀我的詮釋觀點並對內容做建議與指正，進行參與者檢證，避免陷入主觀及自說自話。藉由參加每月的博士論文團體指導討論會與博班同學讀書會，聽取同學們中立第三者的觀點，進行同儕檢證。為顧及研究倫理，採取參與者知情同意、化名處理、平等互惠原則，若有不同詮釋則以並陳處理。而我有既定的框架與視角，由我擔負詮釋分析文本的責任。

參、從「研究我」解讀「老師我」與「西藏我」

從 Giroux 教師即轉化型知識分子的論述出發，方永泉（1999）在理論層面建立了教師即轉化型知識分子從敏覺使命到轉化實踐的歷程：教師從自覺反省、自身的轉化開始，歷經對學生、對教材、對教法的轉化，付諸具體行動，使教育與社會接軌，而非自外於社會，讓教育更社會化；終極理想是實踐行動、與志同道合者力行社會的轉化，完成教育意義的轉化，使社會環境更教育化與人性化，讓社會更教育化。可將方永泉（1999）教師轉化歷程的論述區分為二部分：一部分是教師自身的轉化及對學生、對教材、對教法的轉化；另一部分是教師進入社運場域、與志同道合者合作、進行社會轉化。

本文以「研究我」分析「老師我」與「西藏我」的轉化，聚焦在覺察、反思與實踐行動，以轉化的發展歷程來驗證 Giroux 教師即轉化型知識分子的論點。「老師我」與「西藏我」是我的不同身分，在不同的空間各自轉化，時間軸有重疊，而非「老師我」在完成對教師自身、學生、教材、教法的轉化後，才轉身變為另一個「西藏我」。

一、「老師我」的追尋——成為自己想要成為的那個稱為「老師」的人

（一）「老師我」以覺察、反思及行動進行教師轉化

「老師我」在初任教師的第一年，坐在全校數十位導師大辦公室後端，當時以為看見的是十年、二十年後的自己，猜想未來的日常將如同前輩教師們一般：在學校認真教書及教學生做人做事的道理、回家相夫教子，平順度日。「老師我」在 2000 年與 2001 年兩年暑假去印度圓滿教育學校擔任志工老師，自親見

並理解義大利籍賈校長在印度為貧民而教的教育愛後，「老師我」抽離自我，以第三眼觀察自我、面質自己，覺察並反思教師於教育本業的責任，不敢辜負教師這個身分，開始產生教師自身的轉化。「老師我」由自己做起扶助弱勢，擔任導師時兩度把無路可去的學生帶回家暫住：半夜去公園把寄居在親戚家被趕出門的女學生接回家暫住幾天，讓在畢業前一個月因家庭經濟必須遷居鄉下的學生寄居家中直至畢業。

擔任教務主任時覺察並反思如何發揮「老師我」的能動性，於 2015 年以參與編輯的教育部國際教育國中讀本《中學生探世界》為內容，向全校師生介紹世界公民、多元文化、國際行動、世界一家的系列故事。「老師我」引入反思批判並從中鑲嵌行動實例，由瑞典童書長襪子皮皮講到瑞典對多元文化的尊重理解及為平等正義的努力，由學校附近捷運站有街友販售大誌雜誌說明各國對弱勢者的關懷行動。「老師我」透過國際議題的故事中試圖培養師生能意識覺醒、批判思考，進而嘗試有意義的行動。潛移默化的朝會說故事實施一年後，「老師我」發現師生覺醒後行動的成效，校園開始充滿真人圖書、募鞋送非洲救命等多元活動，這些成效也成為學校得到閱讀磐石獎之佐證。將公義寫入國際教育教材並鼓勵師生嘗試有意義的社會實踐行動，這是「老師我」對學生、對教材轉化的具體行動。

「老師我」從教師自身的轉化後，兢兢業業，不敢懈怠，不論在學校擔任導師、輔導老師或教務主任，都想要盡心盡力教育學生以教人成人。「老師我」聽見教學的呼召，想為學生開啟學習的樞紐，覺察並反思教師要能診斷學生學習並實施多元教學策略以因材施教，因而產生對教法的轉化：

開學時導師帶著剛上八年級的學生浩浩來找，問我是否可以在課堂外另抽時間補救，因浩浩的媽媽痛責孩子數學段考成績不及格。當然好，只要學生願意、主動想學。作為老師，沒有不能教的學生。陸續收了六位學生每天午休時間來辦公室補救教學。針對過去在課堂學習的情形，補救時用提問教學法，先引導學生抓取大概念、分析題目，再讓學生尋找自己的解題策略，精熟練習這樣的學習策略。浩浩從缺乏自信到主動超前自學，印證了學生有思考的能力，教師不應是導

管，學生也不是容器。(D-20191003)

「老師我」從覺察、反思開始對自身、對學生、對教材、對教法轉化，在具體行動的歷程中實現自我，享受教育的樂趣，備感幸福。

(二)「老師我」跨出學校邊界行動，維護學生的學習權及受教權

「老師我」相信公平正義的核心價值，盡量在能做決定的範圍內做到公平正義。校園內擔任教務主任處理班級配課最能考驗對公義信念的堅持：

公平正義與拔尖勝出，每人心中一把尺，刻度不同。我選擇公平正義。這學期有家長來關心配課，提出對任教老師的期望。我不躲藏，說明配課原則就是在公平的前提下兼顧正義。前置作業事先盤點教師員額編制及專長，衡量各班學生特質及導師班級經營風格，檢視代理及兼代課節數。每年配課我都會上簽陳給校長，敘明配課以公平資源分布為原則以及考量原則的順位——以公平為先，同年級各班同享一致待遇，專家老師搭配生手老師，各班正式老師與兼代課代理老師的比例相似。九年級要上戰場，讓專家級正式老師扛升學，優先配課。在公平的前提下，同年級公平比例配課後，還有些許正式老師與兼代課代理老師無法一致公平分配，我會把有經驗的老師配給學習成效待加強的班級，而非表現最好的班級……其實三年前也有導師來報，家長要來關心配課，我說明原則並請導師幫忙轉知：高規格接待聽取建言，每項名師要求作成紀錄、一定不會如願實現。此後有三年無人來關心配課。(D-20180630)

當最好的資源優先給優勢者，沒能力的弱勢者得到的是被選擇後剩餘的資源，在學校塑造不公平的教育機會是使學生長大後繼續在社會複製強搶欺弱的文化。「老師我」敏覺並反思所掌握的配課權力，在體制內發揮影響力堅守配課公義原則，在實踐其公平正義的信念時兼顧扶助弱勢。

如果大結構能提供學生學習機會均等、顧及不同階級的學生學習，在體制內任教的「老師我」，樂於在校園裡埋首教學兼顧扶助學習，不會出頭指出剝奪偏鄉及弱勢家庭的教育政策未顧及公平正義。108年實施的課程綱要在公

布之前，2013 年時任教務主任的「老師我」知道了新課綱的課程架構，「老師我」比對新舊課綱的差異，發現：舊課程架構採比例制、新課程架構明確訂出每週各領域授課時數，正式課程新增科技領域，變相降低英語和理化的每週授課時數。「老師我」知道英語是國際交流通用語言，偏鄉及弱勢學生的學習多依靠學校教育，無法付費補習，新課綱限縮各地方政府及學校在英語正式課程的彈性規劃，將不利偏鄉及弱勢學生的英語學習。

「老師我」為偏鄉及窮人家小孩感到擔憂，雖然在行政倫理的潛規則下，教師必須銜命執行政策、照章行事。「最常見的是，教師表現得像辦事員，成為聽命長官行事的下屬，面對著慣例出表現不多問的順從」，所以「教師在自我保護中發展出避免完整意識的技巧，將真實生活延緩至放學後才開始開展」（M. Greene, 1973: 5）。「老師我」自聽命行事的教務行政工作中抽離，以陌生人觀點旁觀這項新政策，看見此政策不利於偏鄉及弱勢學生學習的層面，從未在偏鄉服務的「老師我」自我覺察並反思「教師必須抉擇在努力過程中自己要扮演怎樣的角色」，而且「身為公民或平民，教師也有權利或義務去從事他所相信的改革工作」（M. Greene, 1973: 273），面質自己：難道體制內老師的努力只能到教室層級、教師社群為止嗎？既然能看見國家層級教育政策對學習機會的不平等，豈能止於教室層級教育樂趣的享受，能有甚麼作為可以改變不公義就應該去行動。

在教育體制箝制下的「老師我」無法安心在校園繼續當老師，不願再屏息躲藏，開始有超越學校教室層級的行動。「老師我」無法找到決定課綱的核心關鍵人物，在這個教育政策公布實施前遇見當時正為高達 2、30 萬國中小學生之國語、英文、數學未達基本學力水準而苦惱的沈美真監察委員。「老師我」向沈委員說明課綱關於英語授課時數的新規定並分析對偏鄉及貧窮家庭的影響，說動委員也認為新課綱未顧及偏鄉的英語受教權，但無法糾正尚未實施的新課綱，便併入教育部未保障國中生成國英數基本學力糾正案列入追蹤監察。該基本學力糾正案於 2014 年 7 月審議及公告通過糾正，老師我也收到監察院回覆「教育部允宜審慎研議評估」的公文，該函與 2014 年 7 月 25 日發文，結語註明：

教育部允宜整體研議評估，並責成國家教育研究院提供前述客觀證據資料，促成核心能力轉化成學習內容，並於學習內容進行實證研究，釐清學習時數分配之妥適標準，以確保學生學習權及受教權之維護。

諷刺的是每週三節英語課的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》隨即於四個月後的 2014 年 11 月 28 日發布，「老師我」的努力無事無補。「老師我」不願放棄，在體制內以教務主任的身分報名參加 2015 年在臺北舉行的語文領域課程綱要公聽會，提出剝奪偏鄉與弱勢學生英語受教權之異議，主張應在正式課程保障學習，而非彈性或補救。「老師我」也成立搶救臺灣國中英語授課節數的臉書專頁，試圖多影響更多人看見偏鄉與弱勢的學習：

實施後貧富將成為國中生學習英語的決勝關鍵，弱勢者的英語學力只能期待補救教學來彌補。這是一個學習機會不均等的錯誤政策，只見富人笑，不見窮人哭。(D-20160729)

「老師我」繼續尋找可能的途徑，檢視人脈關係後透過朋友們分別找藍、綠陣營立委關注此議題，藍委出面找國教署召開協調會，回覆已有補救教學等各項方案照顧學習弱勢者，綠委則在媒體發聲並表示會追蹤關注偏鄉教育。直到 2017 年 11 月立法院三讀通過《偏遠地區學校教育發展條例》，「老師我」的焦慮才得到紓解，朝堂之上有大人物長期關注偏鄉教育，國家教育政策也必須依法顧及偏鄉。

「老師我」在搶救英語授課時數的跨越學校邊界行動後反思：一旦體制內結構因素造成與教師自身核心價值相悖的現象，不願被體制結構完全箝制的教師，在經歷教師自身轉化及對學生、教材、教法的轉化後的「老師我」，無法滿足於教育的樂趣，無法安於教師在學校層級的自我實現，而會產生追求超越自我的驅力，投入跨越學校邊界的實踐行動，試圖扭轉結構。此即 M. Greene (1973: 5) 所說「堅持自己的真實立場，讓自己成為自己想要成為的人」，並「對真正相信之事採取行動」，即使實踐行動並不容易。

二、「西藏我」的追尋——成為那個「與被壓迫者在一起反抗」的人

(一) 因緣際會從教育跨界西藏自由運動，成為使命必達的執行者

2005 年我和師父洛桑屯越格西回到印度達蘭薩拉聽達賴喇嘛講經說菩提心，那時不懂西藏歷史的我曾問師父為何不回西藏，師父深深看我一眼後然淡淡的說：「人事全非，回去做甚麼。」此後三年我在書中認識西藏、在流亡西藏的僧俗口中聽見西藏，才明白中共政府對西藏宗教的鉗制、對西藏民族的壓迫，師父無法在西藏自由講經說法。

2008 年 3 月西藏境內發生多起藏人抗議事件，中共政府以暴力鎮壓及戒嚴的軍事行動回應不同階級與行業的藏人參與者，造成民族對立；長期被孤立的西藏在行動電話與網路世界的推波助瀾下引發國際關注，更加深對中國專制政權壓迫西藏的印象。時逢臺灣選舉，官民紛紛聲援西藏，我是在臺北自由廣場挺西藏的其中一人：

佛學會成員知道我去自由廣場，忠告我：好好修行就好，不要參與政治。我並沒有想要參與政治，只是已經有 130 多個藏人被殺了，看見藏人被爆打的影像，而他們是師父家鄉的人，雖不是休戚與共，卻也無法做到不關我事。無法全程參與 49 小時絕食活動，只能每週去兩次自由廣場，在帳篷裡默誦六字大明咒，陪伴苦難的西藏人。(D-20080330)

爾後我這個沉默陪伴西藏的佛學會會長，有時會被基金會找去當接送司機，有時是協助文稿潤飾。2010 年擔任雙主編、成為從事西藏自由運動的「西藏我」，是因為基金會的人力與財力有限：

基金會駐臺人員有限，需要臺灣志工協助。流亡藏人普遍認為在臺灣的工作取得顯著成果。這些工作其實有很多困難，例如很多志工因個人或家庭等因素，做半年、一年，無法長期幫忙；或是另外有正職又太忙碌耽誤基金會既定的工作。出版書和雜誌要編輯排版，我們也沒有預算去聘專職，也都是志工在做。基金會預算有限，付錢請外面專家公司做，做得很好，但是要付很高的經費，一次兩次還勉強可以支應，長期是不可能，龐大支出對流亡政府來說是一種浪費。所以要靠

志工幫忙，幫一陣子以後又會換新的志工，每個志工性格不同，也需要磨合。(I-20210515- 額簇)

一開始投入運動時，「西藏我」的定位在不懂西藏政治、一定會幫忙的佛教徒，做的是基金會不懂的陌生事；其實「西藏我」也不懂，但總能想辦法克服困難：

問我新書印好了怎樣才能賣到書店的書架上？我也不知道。叫我做我就做，憑印象去重慶南路找書店街兜售，才發現很多書店不見了。經過一個暑假的努力，終於找到十幾家書店，書被擺在書店的書架上販售了。開學後我要教書，實在沒辦法付出白天上班時間當銷售員。求教前輩出版社社長，考量沒人沒錢的處境，決定必須仰賴經銷商。(D-20100902)

2010年你放暑假，是你一家一家書店去推銷，那麼熱的夏天，提著書和書店書商聯繫，最後找到紙本書商和電子書書商。還有2013年你幫我們飛去香港中文大學講藏人為甚麼自焚和達賴喇嘛對自焚藏人的看法，你也拉一個行李箱的西藏書去香港田園書屋這些書店推銷。(I-20210515- 額)

從數學老師出身的「西藏我」擅長教學生分析題目、多元解題策略並應用在生活情境，當「西藏我」遇見陌生難題也會分析相關要素進而尋找可以連結的解決路徑。不論是出版西藏書或雜誌，「西藏我」有老師魂，受體制調教，不但能聽命行事，還會盡力完成被交付的任務。「西藏我」對出版社總編輯等工作完全外行，幸有不少關心基金會的前輩及朋友協助惡補才能上路：擔任雜誌社發行人的師姐教「西藏我」要凝聚為佛法僧三寶的發心，在日內瓦認識的出版社社長前輩教「西藏我」出版與發行的流程與全貌。出版初期，董事長交代「西藏我」樽節開支，除印刷費用外其他費用最好都不要支出，所以「西藏我」自行上網學 InDesign 排版；為節省新書發表會場地費，「西藏我」便搭配慶壽會、書展、研討會等既定活動發表新書。實務運作有不少難題，強波與「西藏我」回憶其中的困難：

剛來臺灣我會看到很多需要做的空白地帶，比如說舉辦展覽、遊行示威、出版書籍、雜誌，或電視、網絡、社交媒體，總之會看到很多可以施展的地方，或者說西藏的聲音不應該缺席的地方，因此幹勁十足。幾年下來，我才發現西藏議題在臺灣完全是一個小眾的市場，很多人對西藏並沒有興趣，或者只對西藏佛教有興趣，或只對西藏旅遊有興趣等等。很多事情並不是想做就可以做得起來的。

(I-20210501- 強波)

昨天下午突然接到董事長電話，責備我：「為甚麼校對助理說錯字一堆？不是講好 10 月 14 日新書發表會嗎！」以前校對不歸我管，現在出槌，要趕上進度能怎麼辦？我只能開夜車自己校對。一個晚上，邊校稿邊掉淚，今天七點半得到學校，眼睛紅腫，老是被問怎麼了，我只能說沒事。沒事？很有事！委屈只能吞入腹。(D-20121002)

當時「西藏我」只想到委屈與不順逆境，一段時間過後回看，才覺察到人力財力雙缺帶來的困境，反思改進策略：得要引進更多校對、排版、美編等志工，得儲備更多人才以維持工作流程順暢。但出版西藏議題書籍既敏感又無酬，能配合的志工實在不好找，只能慢慢等待有緣人，在等待階段的出版難題得由「西藏我」概括承受。為竭盡所能做到好，幾乎已付出所有的下班時間及假日的「西藏我」無法漠視藏人自焚而不作為，在忙碌中擠出時間於 2013 年出版《自焚藏人檔案》。該書紀錄 119 位境內自焚藏人及 6 位流亡自焚藏人的檔案，「西藏我」回看這本書的出版，感到幸好曾堅持將自焚的記錄出版，一如葉菊蘭在推薦序所言「唯有揭發真相才能讓他們的犧牲沒有白費」。

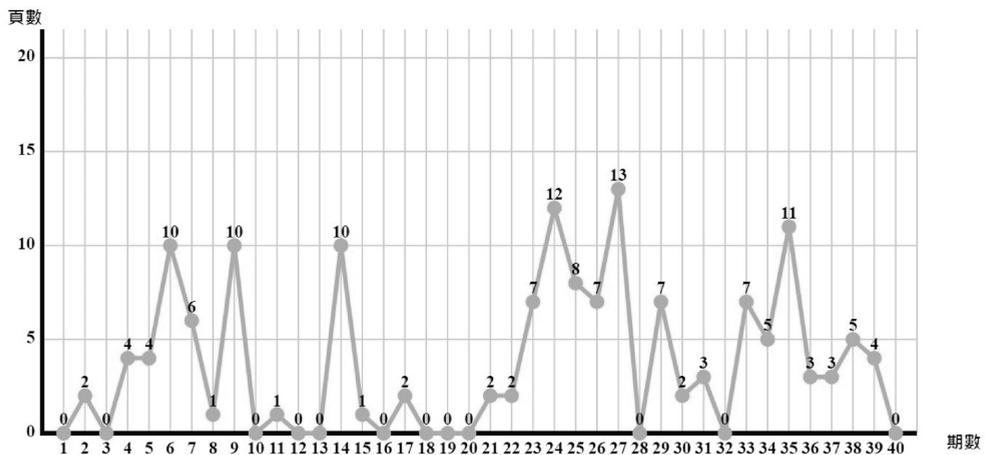
2014 年秋末至 2015 年夏初是「西藏我」痛苦的一年，轉任一所注重課程教學與升學的國中接任教務主任的工作繁重，因其他志工人員流動而成為留在臺北運動場域的銜接者，必須苦撐並設法引入新志工以開拓新局。已經焦頭爛額的「西藏我」又遇上基金會職務調動，秘書長上了兩次永和社區大學「你不知道的西藏」課之後被調回印度達蘭薩拉，改由董事長接手代課後上了三、四次課也被輪調回印度達蘭薩拉，剩下近三個月的西藏課找「西藏我」代課。「西藏我」在這段期間早出晚歸，早起到校巡視各班早自習，傍晚六點等學生

晚自習就定位讀書後，趕搭計程車到永和社大，上完社大課太晚不敢搭計程車，坐公車回到家已近午夜。週末還要備課，教務工作壓左肩，西藏事務壓右肩，「西藏我」甚感煎熬，精神與體力負擔已是超載。

初入西藏自由運動的「西藏我」仍是運動場域的週邊參與者，銜命行事時把「老師我」特質融入運動：受體制調教會聽命行事、盡力完成被交付的任務、善於在難題裡分析及尋求多元解決策略，也缺乏開創新局的視野。

(二) 想讓更多人看見西藏受中共壓迫的痛苦，由執行者轉為倡議者

當雪域出版的西藏書在臺灣的書店上架，基金會想為臺灣的佛教徒與支持西藏藍皮書的會員發行《西藏的天空》季刊，邀「西藏我」擔任主編，「西藏我」起初先聲明只能做佛教雜誌、做不來政治性內容。檢視自 2010 至 2020 年發行的 40 期雜誌，並精算各期政治類內容所占比例製作次數分配折線圖（圖一），發現每期雜誌過半以上內容都以佛法為大宗，但是 1 至 22 期雜誌（2010 至 2016 年出刊）的政治類內容遠低於 23 至 40 期（2016 至 2020 年出刊）。1 至 22 期雜誌只有三期政治類內容所占篇幅偏高，是基金會交辦「西藏我」的主題文章，雖然被歸屬於政治類內容，其實也都與宗教有關聯性。



圖一《西藏的天空》雜誌各期政治類文章次數分配折線圖

當時「西藏我」並不認同將政治類文章置入佛教雜誌，認為把佛法文章與政治文章摻雜在一本雜誌會拉低雜誌弘傳佛法的檔次。至 2015 年「西藏我」讀博士班受 Bell Hooks 對語言批判分析的影響，反思「壓迫者使語言成為可以羞辱、欺壓和殖民的武器」(Bell Hooks,2009:164)，對照流亡藏人的真實生活，在第 22 期雜誌封底仿作一首詩：

不是壓迫者的語言傷害了我
是使用它的壓迫者
使它成為羞辱的工具
在壓迫者的語言中
我聽到殺戮與迫害的聲音
我想起家鄉許多死去的人
我與家鄉的兒子
卻必須透過壓迫者的語言
才能連結彼此 (文 -20160315- 雜)

彼時的「西藏我」，由宗教到政治的視框轉變已開始萌芽。2016 年 6 月 15 日出刊的第 23 期季刊風格明顯轉變，後面連續五期政治類文章的比例陡升。從佛教徒出發而關心西藏的「西藏我」在這段期間反思藏傳佛教主張的利他精神，開始有「佛法學習不能囿於獨修、止於獨修如何侈言利他」的認知，想讓以佛教徒為主力的讀者對西藏有更全面的認識，也想讓更多人知道西藏的痛苦。而這種轉變使「西藏我」曾因雜誌風格的轉變被強波董事長約談，強波不贊成佛教雜誌過於政治化，「西藏我」反以強波名言回應：「當殉難者被遺忘時，他們才是真正的死亡。」

這時期的「西藏我」從獲得社會運動合法週邊參與的機會，開始走向完全參與，其在社運場域的角色由邊緣趨近核心，自身的想法開始主導所從事的社會運動。在「西藏我」主編雜誌風格的轉變中，可發現其視角的移動，「西藏我」自身也能敏覺自己已不是原來聽命完成任務的執行者，想讓更多人了解受壓迫西藏的痛苦。「西藏我」的能動性出現，對西藏自由運動的實務知識由陌生趨向專精，其角色也由基金會命令的執行者轉為西藏自由運動的倡議者。

(三) 跨域串聯志同道合者行動，建立合作共好的平台

2016年在臺北舉辦的「尋找共同點國際漢藏友好團體代表大會」，「西藏我」負責主持大會，在主持會議空檔與志同道合者共謀籌畫香港成為呼應首站。因為持難民旅行證件的流亡藏人無法進入香港、境內藏人也無法到香港，兩個月後趁著「老師我」去香港發表補救教學論文之便，「西藏我」代表基金會與「華人民主書院」及「2047 香港監察」兩個香港非政府組織，在香港外國記者協會合辦「西藏現狀與香港未來的變局研討會」，與香港的社會運動者交流，「西藏我」負責介紹西藏的現況與困境。這是「西藏我」在關懷西藏的歷程中，第一次主動出擊籌謀成事，跨域串聯志同道合者行動，為受中共壓迫的西藏發聲，並試圖建立合作平台。

「西藏我」抱持零拒絕與分享共好的想法，凡有邀約就答應欣然以赴。2016年在「老師我」服務的學校受社會領域之邀介紹西藏及西藏難民兒童教育，「西藏我」趁便舉辦西藏文化展並以酥油茶與吉祥飯招待。文化部2017年起補助非政府組織參加臺北國際書展，雪域出版社也受邀參展，讓西藏書在臺北國際書展亮相。2017年文化部加碼補助參加7月香港國際書展，「西藏我」以「支持西藏在臺灣」為題在臺灣展區進行一小時的演講，對香港讀者說明西藏人自焚情形及臺灣如何支持西藏。港版國安法實施後，「西藏我」回看在香港辦理的研討會及書展，發現西藏自由運動在香港已成絕響。

「西藏我」自2011年開始參與每年秋天由基金會指導的「西藏問題國際研討會」後，強波逐漸擴增「西藏我」的責任區，讓「西藏我」參與規劃議程以更具學術性。「西藏我」向強波建言，西藏自由運動需要更多元的參與，可由臺灣開始。所以2015年研討會專闢臺灣場，邀請臺灣原住民、閩南、客家、外省四個族群裡參與太陽花運動的四位年輕人，暢談臺灣認同與本土意識，讓各族群有更多機會進行跨文化的理解。此後「西藏我」也看見西藏之外的受壓迫者，想要讓更多族群、社群有更多元的參與，於是把為西藏發聲的「西藏問題研討會」轉型為建立「不同族群發聲與對話」的平台，讓大家從對話中尋找更多想像的可能。2017年「西藏問題研討會」也邀請流亡維吾爾族外科醫生、阿美族老師為民族發聲，並專闢香港場談香港的自由與未來。「西藏我」

從聲援西藏開始，跨越原有的「西藏問題研討會」的框架，試圖建立被中共壓迫的「西藏、蒙古、新疆、香港、臺灣」等民族的發聲平台，讓各界從不同觀點認識受壓迫者的痛苦與行動，以求合作共好。

額簇以還債觀點詮釋「西藏我」的志工任務，強波以不退縮為「西藏我」下註腳。兩位協作者以流亡藏人的觀點對「西藏我」的西藏自由運動生涯下評論總結：

從 2010 年基金會發行雜誌這麼多年來，蒐集所有文章等等，你這個總編輯幾乎包辦雜誌所有工作，基金會辦公室工作人員不必多做甚麼……我這邊收到很多讀者的反映是喜歡我們的雜誌，有一期拖延出刊，還有不少讀者來關切……我們是工作上的志同道合的好朋友，有時對你的家人有點不好的意思。我常常跟你開玩笑說：「你上輩子欠了西藏人的債，今世來還債」。(I-20210515-額簇)

你面對詛咒、惡言惡語、侮辱、不能去中港澳等，你都沒有退縮啊，而且你也知道這樣一定會得罪中共。絕大部分人都不會這麼笨，不會為了抽象的正義或社會公義而不惜將自己置身其間。(I-20210524-強波)

「西藏我」也說明自我的認知與行動分為兩類：就西藏自由運動而言，從未以局外人自居，這是共同的事；就基金會內部事務而言，是局外人，每一件需要決策的關鍵事都必須回報基金會才繼續進行下一步驟。「西藏我」期勉自己：多做事，少出面，以護持佛寺之心護持基金會。這個時期的「西藏我」在社會運動中具有主導動能，不斷跨越邊界，進入陌生場域與其他社群跨界合作。「西藏我」在堅持公義信念為西藏自由運動而戰的歷程中，不自我設限，也不受既有框架限制，對有利於西藏自由運動的任何可能零拒絕。「西藏我」發現：將資源與志同道合者共享，各自為自己的信念議題奮鬥，是追求公義、與被壓迫者在一起、讓世界共好的最佳途徑。

肆、初步結論

回顧並分析我從教師跨界至西藏自由運動進行社會轉化的實踐故事，從教師自身行動經驗為起點，以自我敘事統整我的個人經驗。從教師專業出發跨界轉化用在社會運動場域，是體制內教師從事西藏自由運動的角色轉化的實踐行動。得到以下初步結論：教師即轉化型知識分子具有為學生而教、提供教育機會均等的教育愛特質，並能將核心價值轉化為實踐行動；經歷自身轉化及對學生、教材、教法的轉化後的教師，會產生追求超越自我的驅力，投入跨越學校邊界的實踐行動，試圖扭轉結構；社會議題與學校教育看似遙遠，教師跨界的實踐行動可跨越二者之間的距離，跨界社會運動的教師具有使命必達的執行力、組織跨越合作的行動力，由扶助學生擴及其他受壓迫者；不論在校園或社會運動場域，教師即轉化型知識分子都在不斷地追尋——成為自己想要成為的那個人，自我實現並超越自我。

在臺灣體制內國中教數學的我，在數學教學時教導學生多元分析思考藉此引導學生多元包容的精神，在班級經營時營造友善平等的情境並引導學生扶助弱勢，也在升高中的會考後應邀到九年級不同班級去講述西藏難民兒童的處境及西藏流亡教育，有機會就把我的西藏經驗與學生分享，以協助他們更認識這個世界發生的人權問題，並啟迪學生關懷世界上不同的弱勢者與被剝奪者。期望當學生成長成為臺灣的人才時，面對社會體制中的不公義也能有勇氣捍衛公義，成為主動且具行動力的公民。

帶著體制內教師的養分到體制外西藏自由運動的我，擔任《西藏的天空》及雪域出版社的雙主編期間及在狼媒主持西藏節目時，開始有了學校圍牆之外的讀者與觀眾群。比較學校教育與西藏自由運動二者的實踐行動，前者是在教育體制內的教學，需依循課程綱要實施，後者是在體制外的社會教育，處在國際情勢變化中瞬息萬變。二者乍看之下是兩類完全不同的事情，實則不然。檢視學校教育與西藏自由運動的實踐行動，對照比較二者的環境脈絡與場域、目的、對象、行動等，發現二者都是基於人類一體性及全球責任感的理念，秉持追求公義與讓世界共好的價值追求，同樣具有教育性，只是對象不同、場域不同，其表象不同，但本質相同。我在體制內、外的實踐行動，都試圖超越自我

實現，追尋成為想要的自己。體制內教師需要跨界轉化才能在體制外進行社會教育性的實踐行動，在二者之間跨界轉化的實踐行動歷程，帶來不少困境。面對挫敗更需要對信念與價值的堅持，必須在理所當然的熟悉時抽離，保持陌生人觀點，敏覺反思，並探究各種行動解決策略，維持運動前進的能量。

我在西藏自由運動中也同時進行教學實踐：擔任《西藏的天空》主編期間編輯刊登文章時，我以臺灣社會人民為教學對象，在雪域出版社選擇出版品與在狼媒企劃西藏節目時，則以關注西藏的中文讀者及網路上懂中文的觀眾為教學對象；設定的教學目標都是讓不被聽見的西藏在中文世界發聲，把出版品與節目等媒材納為多元的教材與教法。我以臺灣為基地，把中文世界當作大教室，結合課程與教學博士班所學及學校教育現場學經驗，設計實體與線上的課程與教學，與協作者合作共同備課，想要為讀者與聽眾上一堂又一堂的西藏課，讓不被看見的西藏在中文世界亮相。而在西藏研討會及狼媒的節目的策畫中，我也會跨出西藏的邊界，關懷擴及香港、新疆、蒙古、臺灣等受壓迫民族，以實踐公平正義的核心價值。

以陌生人觀點為方法進行覺察、反思與實踐有助於個人自我能動性的察覺與教師的轉化，但跨界至社會運動成為倡議者的後續轉化，以及如何產生跨界的能動性，皆有待進一步處理。研究場域將擴增我以西藏為主題主持的 Wolf Media 狼媒網路節目，其美國製作人果瓦是協作者。尚未詳盡處理部分是後續計畫的工作，也是我的博論。我希望此博論在求取世界共好的奮鬥中能有些許影響，讓更多體制內教師及社會運動者體認人類一體性與全球責任感，面對大結構透過個人能動性去翻轉結構的限制，鼓起勇氣跨越邊界，與受壓迫者在一起反抗霸權，為社會轉化及人類正義付出一己之力。

參考文獻

- 方永泉。1999。〈教師作為一種轉化的知識分子——教育史角度的考察〉。《暨大學報》3，1，99-126。
- Paulo Freire。2003。《受壓迫者教育學：三十週年版（Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary edition）》。方永泉（譯）。新北市：巨流。
- Catherine Kohler Riessman。2008。《敘說分析（Narrative Analysis）》。王勇智、鄧明宇（譯）。臺北市：五南。

- A.Lieblich et al.。2008。《敘事研究——閱讀、分析與詮釋 (Narrative Research)》。吳芝儀 (譯)。嘉義：濤石。
- 李奉儒。2003。〈P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示〉。《教育研究集刊》49, 3: 1-30。
- 李幸美。2009。《探索重要生命經驗與其實踐協作者一位環境教育者的生命故事》。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 李根政。2004。《民間催生馬告檜木國家公園之歷程與探討》。靜宜大學生態學研究所碩士論文, 未出版, 臺中市。
- 李根政。2020。〈投身山林保育的築夢歷程〉。地球公民基金會。https://reurl.cc/3LL3R1。2021/08/20。
- 林昱貞。2002。〈批判教育學在臺灣〉。《教育研究集刊》18, 1: 111-145。
- 邱雅婷。2008。《探討參與民間環保團體活動教師的轉化實踐》。國立臺灣師範大學環境教育研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 唯色。2013。《自焚藏人檔案》。臺北：雪域。
- 唯色。2019。〈補記 2018 年的三位、2019 年一位自焚抗議藏人〉。https://reurl.cc/0OgpOk。2021/08/10。
- 國際特赦組織。2016/2017 年《世界人權狀況》年報。https://goo.gl/7ewcvG。2020/08/08。
- 郭芸宇。2013。《宜蘭縣新移民女性識字班教師角色之探討——以批判社會學觀點》。佛光大學社會研究所碩士論文, 未出版, 宜蘭縣。
- 雪域智庫。2012。〈西藏人為甚麼要自焚〉。《西藏的天空季刊》7, 41-42。
- Russell Jacoby。2009。《最後的知識分子 (The Last Intellectuals)》。傅達德 (譯)。新北市：左岸文化。
- 黃默。2002。〈台灣人權教育的倡導、現況與展望〉。《國家政策季刊》1, 2: 69-84。
- 廖窈吟。2007。《重植失根的蘭花——一位國小教師實踐在地文化認同課程之生命敘說》。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文, 未出版, 臺北市。
- 甄曉蘭。2004。《課程理論與實務：解構與重建》。臺北：學富。
- 劉美慧。2009。〈多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向〉。載於劉美慧 (主編)。《多元文化教育名著導讀》51-75。臺北：學富。
- Bell Hooks。2009。《教學越界：教育即自由的實踐。(Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom)》。劉美慧 (譯)。臺北市：學富文化。
- D. J. Clandinin, & F.M. Connelly。2003。《敘事探究：質的研究中的經驗和故事 (Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research)》。蔡敏玲、余曉雯 (譯)。新北市：心理。
- 賴誠斌、丁興祥。2005。〈自我書寫與生命創化：以蘆荻社大學員蕃薯的故事為例〉。《應用心理研究》25: 73-114。

- Giroux, H. 1988. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Greene, M. 1973. *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hung, C. Y. 2018. "Educators as transformative intellectuals: Taiwanese teacher activism during the national curriculum controversy." *Curriculum Inquiry* 48, 2: 167-183.

How a traditional school teacher crossed boundaries to become an agent of social transformation

Hui-Chuan Lu

Doctoral Candidate, Graduate Institute of Curriculum and Instruction, College
of Education, National Taiwan Normal University

Abstract :

This research note is concerned with how a school teacher crossed boundaries to become an agent of social transformation through self-narration. By narrating and analyzing my experience from school to the Free Tibet Movement, I hope to show how a school teacher can become a transformative intellectual. My preliminary conclusion is that, whether as a teacher or a transformative intellectual, I have always wanted to be myself and have tried to realize and transcend myself. Adopting an outsider's view of oneself and engaging in self-awareness, reflection and practice will help a teacher to transform. Subsequent transformation into becoming an advocate for social movements needs further study.

Keywords

crossing boundaries, teachers as transformative intellectuals, social transformative
