

教育者心裡的小孩 -以教師敘事探討多元的教育價值觀

張淑媚*

摘要

心理分析的傳記研究導源於 1925 年的 S. Bernfeld。他認為教育者最先認識的孩子，其實是自己心裡的孩子。由此，將教育者的教育觀連結上其自身的童年經驗。本研究採用 Kraft 心理分析的觀點，不強調傳統心理分析的性驅力，而是以心理分析為一種工具，回溯個人早年壓抑的、分裂的經驗，察覺其將創痛經驗予以克服與昇華的歷程，進一步彰顯童年故事在日後教育經驗裡的意義。在研究方法上，藉由敘事探究來探索三位學校教師的生命故事，瞭解他們的教育理念背後所蘊含的童年經驗與生命脈絡，藉此彰顯教育學獨特的多元可能性。

關鍵字：心理分析的詮釋學、教師敘事探究、教師童年經驗

* 第一作者(通訊作者)為國立嘉義大學教育學系副教授

Email: shumei1967@mail.ncyu.edu.tw

投稿日期：2015 年 10 月 22 日；修改日期：2015 年 12 月 7 日；接受刊登：2016 年 3 月 9 日

壹、前言

在德國的後現代教育學中對啟蒙以來的普遍理性進行修正與補充，企圖以此解釋教育理論的多元性，然而對於教育理論多元建構以及發展未能有更確切的解釋。從 80 年代以來，德國的傳記研究就在探討教育學者所建構的教育理論是對自己童年史的回應。透過對教育者過往生命史的探究，我們更能具體的追溯一個特定教育理論發展的來龍去脈，具體的從外在的思想進入思想者的內在世界。這個傳記研究的方向導源於 1925 年以來 S. Bernfeld 心理分析的路徑。正如 Bernfeld 所提出的關鍵命題：「教育者最熟悉的一個孩子，就是自己曾經經歷過的那個孩子」(Bernfeld, 1973, p.32)。他認為教育者最先認識的孩子，其實是自己心裡的孩子。這不只針對一般的教育者，所有教育史偉大的教育者都是如此：Rousseau 這一生並沒有做父親的意願，和孩子接觸的機會少之又少；Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)、Johann Friedrich Herbart (1776-1841)、Johann Bernhald Basedow (1799-1854) 等人只憑藉擔任家教時與孩子接觸的教育經驗就撰寫出傳世的教育著作。在缺乏普遍、系統性的經驗基礎之下就發表了他們影響深遠的孩童觀察與教育觀點，他們唯一最認識、也最急切想了解的孩子，就是他們曾經熟悉的自己的童年。而且他們用自己所熟知的孩童圖像作為先驗的假設，將其他孩童的經驗套入自己的孩童想像中，藉此活出自己童年的歡樂或是解決自己生命史中的痛苦。Bernfeld 的說法雖不能透過教育科學進行系統性檢證，可是卻為教育者的內心世界提供了觸動人心的觀點。

Kraft (2009, pp.55-56) 擴展了心理分析的教育觀點，他認為心理分析作為一種工具，適合將個人內在早年壓抑的、分裂的情感和現實的意義突顯出來，然而 Kraft 賦予心理分析新的正向力量，經由回溯察覺壓抑的童年並盡可能減少壓抑產生的影響，同時將生命歷程中的創痛經驗予以克服與昇華，這不但沒有妨礙教育理論的建立，反而讓教育學的主題更加穩固。這樣的傳記研究觀點除了應用在對過往經典教育學者思想與其生命史的探討上，我認為，還可以進一步引導教師對其生命史進行後設反省，引導其察覺、省思與調整自我的教育觀點，如此一來，

可以促進教育理論與實務的深刻連結。

以下先行論述教育觀點與自己童年史的緊密關聯性。然後以敘事探究的研究方法，以訪談過的三位老師為例，透過她們的故事具體理解其教育觀點產生的童年脈絡。最後，我再對她們的故事進一步進行省思。

貳、文獻探討

德國 19 到 20 世紀初的教育改革運動¹，主要的訴求是孩童在社會中的自然發展。他們打破了 19 世紀從 Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) 以來，教育是上一代對下一代影響的命題，不再在意上一代想要帶給下一代的影響，而是促進孩童的自主發展，承認成人必須逐步放棄教育的影響措施，讓孩子順從天性發展。這些強調孩童主體性的觀點，從 19 世紀末影響了歐洲的改革理念與學校發展。然而，德國教育學者 (Kraft, 1996, 2009; Kratochwil, 1992; Oelkers, 2005; Prange, 1988, 1991; Schultheis, 1991, 1994) 對於教育改革中重視的孩童主體性提出批判。他們推衍出教育改革者的教育觀點其實源自於其童年經驗，這樣的觀點引發對教育學者傳記的興趣。正如 Kraft (2009, p.55) 所言，教育者不能沉默，而是應該多說說自己，才能讓自己的教育思想顯明；Kratochwil (1992, p.238) 也舉例說明 Gaudig 和 Petersen 兩位德國改革教育學者都在鄉下的小學度過美好的童年，而在古文中學 (Gymnasium) 階段受到許多的壓抑苦痛，這樣的成長經歷深刻地影響了他們日後的教育思想。

探究教育思想與童年經驗的關聯性，這方面的相關研究最早可溯及 1782 年出版的 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) 的《懺悔錄》，他把自己視為人的標本來剖析，在讀者面前揭露出真誠而赤裸的靈魂，展現史無前例的坦率程度。該

¹這段時期可說是德國改革教育學的第二階段。第一階段是 1762-1872 年，從啟蒙運動到新人文主義教育運動的發展；第三階段主要是探討國家教育政策、學校改革和現代教育科學的發展。請參考梁福鎮 (2004)。改革教育學—起源、內涵與問題的探究。台北：五南出版社。

作品不但被視為 19 世紀浪漫主義文學的先鋒，同時也承接了基督信仰中的懺悔文化並將之發揚光大，從中我們可以發現他的童年與其在社會上種種不平的遭遇如何影響他的哲學、教育諸般思想；在經典教育家裡，Jean-Jacques Rousseau 的自傳揭橥了自我省思與教育思想關聯性的開端，然而 19 世紀的 Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) 利用後人彙編的 28 冊作品以及 13 冊書信中的自傳、教育理論以及教育機構的實踐活動，詳實的交錯比對並加以書寫記錄，更能夠深入了解其早期生命歷程如何影響其教育學的建構；1935 年 Hermann Lietz 在他的自傳作品《回憶錄》(Lebenserinnerung) 裡直截了當的論述其生命史和教育學的密切關聯，此皆為先驅；Hentig (1985) 和 Flitner (1986) 以教育家的身分寫下自傳，可明顯看出其破碎的童年家庭經驗對於其選擇走上教育改革之路，藉以彌補童年傷痛具有重大的關鍵影響。其他則是他人間接從日記、作品裡的童年碎片拼湊出著名教育家思想的發展脈絡；Schultheis 在 1991 年出版的專書，深入分析 Paul Oestreich 的童年經驗與其教育觀點的關聯性；1994 年 Schultheis 以一篇文章分析兩位德國改革教育學者 Hermann Lietz 與 Paul Oestreich (1876-1939) 的童年經歷對其教育改革理論與實踐的深刻影響；1996 年 Kraft 以專書探討 Pestalozzi 的童年歷程對他日後成為教育家的重大影響；Stübig 在 2010 年詮釋 Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) 的生命故事與其教育理論的關係。2013 年有一位華德福學校的老師探討自己的成長史對其教師專業的影響 (Kunze, 2013)，這是少見的以自己作為分析對象的作品。綜上所述，教育學領域雖然對於傳記有著濃厚的興趣，惟不論是他人對於經典教育家的生命史分析，或是教育學者自我分析童年與教育思想的關係，在相關研究上都不多見。

我想要從心理分析 (Psychoanalyse) 的觀點出發，對教師童年經驗與其教育觀點的關聯性進行深入探究。心理分析的創始者 Sigmund Freud (1856-1939) 認為心理分析一開始的對象就不只是精神官能症患者，透過病理學所顯示的病症，我們可以探究出其背後結構，進而注意到一般人更內在的心理機制 (張淑媚, 2001, 頁 39)；心理分析學派在後續發展上歷經許多的轉變，從起初強調性驅力轉化為重視自我的創造力以及轉變能力。以心理分析的方式對教育學進行探究，是為了

提供一種對教育學意識深入探索的路徑(Kraft, 2009, p.90)。因為如 Bernfeld(1973, p.5)所言,只有破除教育學的理性化思維,才有可能深入教育學產生的生命史脈絡,認識教育理論的可能性和限制。具體說來,即是探討教育學者的童年經驗與其教育理念的關聯性。

本文不作過往教育學者的分析,而是將探究焦點放在教學現場的老師,透過對老師們過往童年經驗的理解,將之關連到其自身的教育觀點,期能幫助老師們自我省察、確立或調整自己的教育觀。

參、研究方法與設計

探究童年經驗本研究不採取傳統心理分析的觀點,不強調性驅力也不把教育者從事教職視為過往悲劇經驗的重現。而是以 Kraft(2009, pp.55-56)心理分析的教育觀點為主。他認為心理分析作為一種工具,適合將個人內在早年壓抑的、分裂的情感以及現實的意義突顯出來,然而 Kraft 賦予心理分析新的正向力量,經由回溯察覺壓抑的童年並盡可能減少壓抑產生的影響,同時將生命歷程中創痛的經驗予以克服與昇華,這會讓教育學跳脫理性範疇,對於教育觀點的產生脈絡有深入的理解。

從策略來說,透過分析者和被分析者之間的互動,深入處理教育者早年經驗裡壓抑的、分裂的以及潛在的各種歷程。經由回憶讓自我發現自己童年經驗和教育思想與行動的關聯性,並省察自己如何克服轉化,或是發現自己開展新行動的可能性(Kraft, 1996, p.25)。Kraft(2009, pp.56-57)對於探問一個教育者的內在,主要提出三個問題:

- 1.教育者曾經被如何教育的?
- 2.當上父母之後他如何教育自己的孩子?
- 3.他如何將自己的受教經驗反映在他的教育思想與行動上?

透過這三個問題提問引導個案教師進入回憶,並且察考教師在教育理論的建構中如何轉化與調整既有的童年創痛。這樣對教育學進行心理分析,更可以碰觸

到教育理論的深度。可惜的是，在我的訪談中，因為時間有限，較無機會觸及第二題的訪談，訪談的範圍集中在第一和第三題。而所描述的三位個案都從不愉快的學校或家庭經驗談起，因而在本文中缺乏愉快經驗對教育理念所形成的影響。

在研究方法上採用敘事探究。莊明貞(2005)曾指出，敘事是瞭解個體經驗的最好方式，人們在敘說故事時，會在敘說歷程中對故事重新確認、修正，甚至進一步發展出新的故事，透過這些活過來和說出來的故事，可以教育自己，也教育他人。

我透過一位國小老師的引領，進入南部豐盛(化名)國小的教師社群。這是自發性成立的社群，我在 103 學年度的兩個學期之內隔周共 12 次帶領社群。不過這樣的心靈團體的運作需要循序漸進，為了幫助社群夥伴可以逐漸卸下心房暢所欲言，我秉持著不求快、不勉強與不批判的原則進入這個團體。一開始我會主動分享自己的故事、並且先從一般性的議題著手(譬如面對新的一年、我的夢想、給自己的情書等等)，在社群運作上以敘事書寫為核心，先邀請大家在主題的引導下依靈感寫下自己的故事，然後輪流分享。因為我想要以緩慢的速度在充分安全與信任的狀態下才進入童年深刻經驗的探討，因而這部分的主題進行只有 5 次。有鑑於每位教師能分享的程度與狀況差異甚大，因而在本文中只呈顯兩位社群教師的故事；除了社群的進行之外，我在 103 學年度的一門研究所課程中，也嘗試採用與豐盛國小教師社群同樣的進行方式。意外的是在關於童年經驗與教育的故事分享上，雖然進行的時間只有兩次，然而有一位身為國中教師的學生陳述上十分深入。因而在本文的個案選取上，兼及教師社群與課堂學生，個案選取的原則是：

- 一、資深的教學經驗(六年以上的教學經驗)
- 二、對於自身童年故事與現在教育觀點的關聯性有強烈的自覺。

個案簡介:

化名	身分	教學年資
正婷	國小教師	12 年
美真	國小教師	23 年
亭芳	國中美術教師	6 年

肆、教育者心理的小孩：三位老師的故事

故事一：心裡渴求被公平對待的小孩--正婷老師²

關於童年，正婷憶起的都是學校的不愉快回憶。她先是提到了小學 6 年級的一段記憶：那時畢業旅行到了貢寮海水浴場，她跟一位女性好友，還有一位別班的李姓男同學走在一起。3 個朋友走在沙灘上有說有笑，11 班的老師他就對他們罵了一句：三八！正婷生氣的說到：

『我們 3 個絕對沒有誰喜歡誰，絕對沒有肢體的接觸。我們兩個女生直覺他在罵我們，因為他是那個男生的導師嘛，我不知道他為甚麼要這樣罵我們？我們的結論是因為我們比他高，那個老師真的很矮。我不這麼想我真的會很不平衡，因為我們真的沒有怎麼樣啊!!』(社 150616)。

說到那個男老師對他們的誤解，正婷還是很激動，說著說著，又有一段被誤解的記憶湧上正婷心頭：曾經在國三的時候在周記裡面寫下蘇東坡水調歌頭的某一句：但願人長久，千里共嬋娟。只是寫下自己覺得很美的兩句詞，沒想到國

²關於正婷老師的敘說，分別在 2015 年 6 月 16 日、6 月 23 日的社群聚會中陳述。9 月 29 日我透過電話進行一些細節的澄清與補足，最後透過電子郵件請正婷老師檢核前面三次我所紀錄的內容，以其 10 月 4 日回覆的郵件再度澄清我的詮釋是否符合她的想法。我分別以(社 150616)、(社 2230615)、(電 150929)以及(郵 151004)顯示資料來源。

文老師寫下一句評語：不知道你為甚麼會有這麼淫蕩的想法？『接下來我就不會在周記上寫任何我想講的東西了。因為我覺得我寫甚麼都會被曲解，所以我就不想再寫甚麼了……』(社 150616)。

敘說著這兩段曾經被老師妄下評論的記憶，正婷依然語氣激動，當時的氣憤並未真正離開。曾有老師對著他們班的女生罵三八，這兩個字似乎喚起了正婷心裡那個充滿不平的小女孩，讓她覺得很不舒服。這般對老師曾有的不滿，正婷將之昇華為教育現場中的自我提醒：

『我當老師後，我絕不會罵學生三八，我也不會罵白痴。我記得我以前當 6 年級的老師，有一次有個老師說我們班的女生很三八，我心裡就覺得很不舒服。我不會用這種語辭去罵學生，我也不知道用這樣的語詞是甚麼意思，可能是我想太多了。我把自己以前那種不好的記憶放在別人身上，但是我就覺得為甚麼可以這樣隨隨便便的罵別人？』(社 150616)。

就在這個被老師誤解的記憶脈絡下，正婷衍伸到另一個關於國中分班的不公平際遇。當時她成績比班上的好友來的好，然而好友媽媽因為認識學校老師被編入好班，而她只能進入 B 段班。她感受到的不公平還不只分班，小小的正婷發現連學校空間配置與資源分配也不公平：

『我們學校那時候還把班級分開來放，在校長室旁邊 12.15.18 是女生的好班，校長室另一邊 1.4.7.10 是男生的好班，我們就在他們的對面。好像擺明了我所有的好牌就在這裡，我就是靠這邊來撐我的升學率。學校班級的安排，已經透露出很多的端倪了。那時候大家也都知道好班的師資很強，數學啦，理化啦，英文啦，然後這些東西他們都是自己在外面有補習班，而且都爆滿的。』(社 150623)

事隔多年，正婷還是對於每個好班的空間位置清清楚楚，歷歷在目。

『那個時候你讀好班，然後所有的人就要逼你上第一志願，然後上第一志願最多的老師好像走路就有風，就可以昂首闊步吧！或者是看人的高度就不一樣。』(社 150623)

事隔多年，正婷還是沒忘記 A 段班的學生與老師的優越之處，歷歷在目。

多年之後回溯分班不公平的事情，她無奈的說：『那段國中分班經驗讓我非

常討厭分班這種事情。再怎麼不聰明的孩子他都會發現。我覺得公平很重要，所以我也很討厭人家關說什麼的。』(社 150623)。

『這對你後來的教學有什麼影響嗎?』我好奇地探問。

『我會盡量對孩子公平。我不會因為孩子成績的好壞去判定孩子。有些學生我會花多一點時間，不是因為他們成績好，而是他們有需要。譬如說他們在家庭得不到關愛、或是人緣不好還是成績不好.....我也不會讓我的學生因為成績好，就可以額外享有一些特權；而且，我知道有些老師會直接罵學生，可是我覺得我要給你一點時間讓你說說看，那蠻花我自己的時間，但是我會讓孩子覺得他有足夠時間去說去陳述事情的經過。』(電 150929)。

正婷在不斷的回溯過往之時，同時也不斷連結到現在她的教育理念。這裡頭有著深刻的自我察覺。

正婷對於曾經批評她想法淫蕩的老師還表達了其他的不滿：『在畢業之前，老師在台上對我們說：要畢業了同學要加油哦。你們這裡有多少人會考上嘉女我都清清楚楚。然後她的眼睛就看著我，你就會覺得不曉得她在打量你甚麼?她的眼神就像在替這個打勾勾、替那個打叉叉，我就會想我不曉得你是把我打圈還是打叉，可是我知道我會努力、我不會放棄自己。』(社 150623)

正婷在教育這條路上，很努力的在教育現場裡抗衡著當年的不公平記憶，即便和許多老師便捷的做法不同，她仍然堅持著自己的理念。藉由抗衡她昇華了當年不愉快的學校記憶。我想知道正婷為何在感受到諸多不公平的對待裡，仍然堅持不放棄自己??

『我讀書是為了自己，不是為了學校。我要為自己爭一口氣、靠自己的力量。也許可以說是服不服輸的個性吧!!』她笑笑的說(電 150929)。

正婷除了對待學生強調公平，她清楚的述說著自己強調學生自律的觀點也跟童年的學校經驗有強烈的關聯。

『我小一的時候，老師不在會叫小朋友登記名字。可是班長、副班長就拿著

棍子在那邊學老師的樣子，他說我講話要來打我的手，但是我沒有講話，可是他生氣的說你站起來你就是有講話。我很討厭老師賦予你什麼樣的權威，狐假虎威也好，或者是說奉著老師的命令去做一些踰越尺度的事情。我相信在我們看不到的當下，有些孩子用這種反正老師比較疼我的心態對待其他小朋友。』(社 150616)

所以在正婷的班上，絕不會讓班長代替她去登記學生名字。她很堅持應該是孩子學會自己管理自己才是根本。而不是靠幹部檢舉不良行為才學著自制，這樣很容易讓幹部假藉老師的信任產生偏頗。

一直到現在，有時小朋友會質疑『導護老師來的時候問班長為什麼沒有管秩序?』。對此，正婷覺得班上秩序的好壞不是班長的責任。而是：『剛剛誰講話，那個人就應該自己站起來。以前我們還會有老師說，班長，把名單交過來，名單沒有交我就處罰班長。這真的很無聊，你應該去揪是哪個人講話，而不是誰來監督這群小朋友，我的想法一直是這樣。』(社 150616)

『找班長或風紀來管秩序是比較便捷的方式，因為老師常常會不在，但是你願意放棄一個便捷的方式期待學生自治，你中間有沒有動搖過?』這樣的理念雖然正確，但是並非國小現場上的主流觀點，執行上也比較困難。我想知道正婷心理有沒有掙扎?

正婷很堅定，即便困難但是她不放棄自己的理念：

『我知道讓孩子自己管自己真的很難。所以我們班秩序不是很好，但是我還是會一直提醒那些孩子。這期間就會有小朋友去提醒別人你不要講話，那有一些孩子自制力夠，就知道我被人家提醒了。我在想，我們一直給孩子那麼多規矩，好像佈了很綿密的網，等到哪一天這個網撤掉的時候，他們就真的學會自律了嗎?我希望讓孩子盡量自己去管自己。』(社 150623)

學生自律不是馬上看的到成效，但是這是孩子必經的學習歷程。我很佩服正婷為學生自律的理念所展現的堅持。

正婷在三次的分享裡，提到的幾乎都是不愉快的學校記憶。我想從另一個角度切入，請她分享曾經印象深刻的美好經歷：

『我印象深刻的是國三上的英文老師，她只有國三上教我一學期，就是那個堅持把我調到好班的那個班導師。她對我很好，會替我著想，雖然我不認為去好班會更好。可是那幾班就是好班阿，所有的資源都在那裡，他覺得我有能力，希望我去享受那些資源……』(電 150929)。

不知怎地，在電話另一頭的正婷說到這段回憶突然有些哽咽，我想確認此刻情緒波動的正婷為的是什麼？

『我念 14 班，好班就是 15 班，後來我也不過換了一班，但是一班之別就隔了一棟大樓……我很心疼老師，她是很認真用心的老師，但是卻比不上好班的老師。當時的她應該很無奈吧，又不能改變什麼。但是她跟我說那段話，讓我覺得自己被重視。這麼多年在學校裡，她是第一個這麼看重我的老師。』

即使那麼多年後正婷心裡還是存著當年被看重的經驗。這樣的被老師關注與重視，即便只有短短的一學期，讓不服輸的正婷多了一份力量願意努力讓自己變的更好。也影響了她儘量對有需要的學生多花一點時間關注：

『所以我覺得如果可以的話，有什麼東西對孩子是好的，我也會盡量去試試看給他們，不一定是升學的資源，就是對學生好的資源。』

這些過往國中小的記憶，正婷壓在心裡很多年，幾乎已經遺忘當年被誤解、渴望被公平對待的小小正婷。在社群中因為討論到這個議題，許多過往的回憶鮮活的被喚起，以前她很清楚自己十分重視公平性，但是透過敘說，自己所重視的公平和過往的學校經驗相互連結起來，連結明晰了，正婷覺得心裡舒暢了不少，對於自己強調公平的教育理念更是肯定。

故事二：心裡渴求關愛的小孩—美真老師³

在社群最後一次的回饋裡，美真說起當我剛進入這個社群時她還抱著觀望的

³關於美真老師的敘說，分別在 2015 年 5 月 19 日、6 月 16 日以及 6 月 23 日的社群聚會中陳述。9 月 28 日我到她家再進行一些細節的澄清與補足，最後透過電子郵件請正婷老師檢核前面四次我所紀錄的內容，以及再度澄清我的詮釋是否符合她的想法。我分別以(社 150519)、(社 150616)、(社 150623)、(家 150928)顯示資料來源。

態度:

『第一個我很排斥，幹嘛來一個跟我們不相關的人；第二你也不是現場的老師。有一兩個禮拜我都在觀望，只是想知道這個老師是何方神聖。因為你是我們夥伴的老師，我信任我們的夥伴，所以我就試著相信你。再過來兩三週就開始有點期待。在書寫的時候，老師妳的動作、妳的書寫都很豪放喔！我看妳還拿很多彩色筆畫呀畫的，有些人的是小小寫的、有的人是遮著寫，你就是豪放這樣寫，所以我覺得我就想試看看，欸你真的是一個很 nice 的一個老師欸！我就覺得放心了……。』(社 150623)。

聽著美真說起自己參與社群的心路歷程。意外的發現，原來經過了一段時間，她才選擇相信我；原來我大方書寫的動作幫助了她打開心去信任我(社 150623)。帶領社群的這一年時間，美真老師最讓我印象深刻的就是她一貫而獨特的真誠坦率。在 5 月 5 日的社群聚會裡，發生了一個重要的插曲。

延續著上一次關於成績議題的故事書寫，這一次要進行夥伴們的分享。我隨意請一位夥伴開始，我想就逆時鐘接著下一位，我的眼神跟著分享的夥伴一直移動，順序移到了美真，正要開口邀約她分享、連眼神都還沒對到的時候，她就起身往廁所的方向走去。我不以為意就請她隔壁的老師發言。沒想到聊著聊著，下一位的故事就延到幾乎結束的時間，我於是收個尾，期待下集待續。結束前美真主動發言了：『我這次換坐到這裡，老師的眼睛都沒有注意到我。我心裡覺得生氣。我下一次要換到其他位置去。』美真突然來的一席話，讓我注意到坐在我隔壁的美真確實是我眼神的死角。我對她說了抱歉：『我的確比較不習慣看旁邊。不過在你去上廁所的時候我真的下一位就要請你發言了，只是你剛好走開。謝謝你提到這一點，我下回會注意。』這時引發了大家熱烈的討論，是不是老師的眼神會有習慣性的角度？有位夥伴還說，如果老師沒注意到我我比較開心，不然覺得壓力很大。對於被注意這件事對不同人有著不同的解讀，我很好奇美真的不悅從何而來？散會後，美真很快離開教室，走在後方的我決定跟上前再了解一下她的感受。短短的致歉中，美真沒有望向我，只是說我很不喜歡這樣。我想，這件事的背後可能觸動的是一段不愉快的回憶。下回優先邀請美真分享。

下一次(0519)的分享中，美真分享了很多自己的童年故事。追溯到媽媽懷孕時其實本來要把美真拿掉，但是擔心墮胎的痛苦，才有些勉強的把她生下來：『我們親戚還笑我媽媽生了一畚箕的蚯蚓』。說到蚯蚓這個比喻，美真宏亮的聲音搭配著生動的手勢與聲調，大家一起笑鬧著，可是哄笑聲的底層有股說不出的淡淡悲傷。

『從你的出生家庭，你就是排行後面，而且本來是媽媽打算拿掉的孩子，你在這個家庭裡有什麼感覺？』我很好奇。

美真有些激動的說：『我們家出去玩都是弟弟有照片，因為我們家很窮，我跟我媽說：「為什麼我都沒相片？」我媽說：「你從石頭裡蹦出來的。」昨天我看家裡錄的生日快樂影片，裡面媽媽說了早知道不要生下你，我又有同樣的感覺。幾年後我才跟我媽講，我媽還說：「那就是在開玩笑的啊。」可是那就讓我難過好久。雖然已經解開這個結了，但是現在心裡想起來還是會難過。我是老六，我記得我已經開始工作後，如果我回家沒幫我弟弟洗鞋子，我媽還是會生氣，覺得女生就是要做這些事……』(社 150519)

在一個重男輕女的家庭氛圍下長大，讓小小的美真在家裡強烈的感受到不受重視。到了學校因為她的個頭高，運動能力強進入了田徑隊。從國小到國中，在田徑隊嚴格的訓練與要求下，她在運動方面有了很亮眼的表現，在當時還是全國紀錄的保持者，甚至還代表台灣到各國參加比賽。奇怪的是，即便是學校裡的運動健將，但是美真在學校仍然強烈感受到被忽略，她甚至形容自己是學校的隱形人：

『我們個子高又怕熱，老師就叫我們坐在窗戶旁邊。我們在打瞌睡老師都不管，也不會督促功課。田徑隊好像有一個特權，功課不好沒關係，只要可以代表學校出去比賽就好。在課業方面我就覺得自己很弱勢，老師也不會幫我輔導。我覺得我很像哈利波特拿著隱形斗篷，就像個隱形人，讓我在課業上慢慢放掉，成績就一直很差，現在講到成績還是很沒有成就感……』(社150519)

美真這個隱形人的比喻讓我心疼。她把過往的傷痛連結上兩周前的事件：

『上次我也覺得自己被當作隱形人，我很難過。那時老師一直看隔壁，其實

我一直很期待老師能轉過來看我一眼，但是沒有。我想要給老師一個機會，我聽隔壁的夥伴分享完，再來就是我了，可是我想要去廁所，我心裡想老師會不會等我幾秒？跟我說換我了，我可能就有被重視的感覺。可是老師只是叫下一個，我在廁所的時候就聽到別人講話，我心情就變的很低落，很想直接走人，但是又覺得要尊重老師，所以後來我就忍下來，最後才說出來我心裡的想法，跟老師抱歉。』(社 150519)。我很讚嘆她的真誠，不但很誠實的面對自己內在細膩的傷害，而且選擇誠實的表達。讓我清楚原來我的眼神不經意沒轉向美真，不經意的沒在她前往廁所時主動叫住她，這些細微的動作喚起了她童年坐在教室旁邊從未被注意的痛。

『後來我回家買晚餐的路上就停在路邊哭了一下。我回想到以前的情景，我就在車上一直哭，然後大喊：「主耶穌！」。買完晚餐後，我就坐在桌子前開始寫自己的心情，那情緒是不被重視的難過，後來就好了。』(社 150519)

我很感動美真陳述的這段心理療癒的過程。身為基督徒的她，透過自己的信仰以及在社群裡學到的書寫，幫助她重新站起來面對、處理過往的記憶，重新找回自己的力量。

我輕聲的詢問：『那個小小的美真在課堂裡不被關注，對你的成長產生了什麼影響？』

美真帶著些許落寞：『因為老師沒有特別關心我，常常請假回來又跟不上，我的成績就不好。成績不好，別人也不會想跟我交朋友，而且那時候的我又胖胖的，人緣也不好……』(家 150928)

真的很難想像在我眼前聲音宏亮、健談又開朗的美真曾經經歷的求學歲月。

『那時我很希望老師注意我，但是又很矛盾都會想說老師不要看我，因為那些題目我都不會。國一的時候上英文，因為那個時候去比賽三天，剛好在教音標，回來之後我什麼都不會，到現在我英文還是沒有很好。』(社 150519)。

故事在過往以及現在交雜的敘說著，其實延續的都是美真從出生以來不被重視的難過心情。

『那你怎麼成為一個老師的？』我想了解美真成為老師的歷程。

美真提到自己成績差又可以當上國小老師覺得自己很意外：

『我的童年都是下田挖蘆筍，割高粱、種花生、煮玉米。挖蘆筍很辛苦挖一根就要彎一次腰，你看到有裂痕就要挖，他旁邊會有很多雙胞胎，我們還會把它們蓋好，明天再來挖，我們家產量很多，所以我們常常 3 點 4 點就要出門，颶風下雨也要出去。因為我哥哥姊姊都在外地讀書，只剩我跟弟弟，你能想像有多辛苦嗎？100 多公斤這樣扛，我比媽媽有力量所以幫他扛。尤其是高粱成熟會有很多蜘蛛毛毛蟲，所以我們都要全副武裝。……小時候我媽還會叫我殺雞，我就會把雞翅膀夾著羽毛拔掉血放掉，然後再煮熱水把雞放在桶子裡燙毛，然後看雞還有沒有在動？雞突然從桶子裡跳起來沒有完全死，然後在那邊走，因為很痛頭都已經歪了。我不敢把雞抓回桶子裡，我媽媽就會說沒辦法，我回來就要用阿。……那時候我就告訴我媽說：我不想下田，我以後要好好讀書，然後坐在裡面工作。』(社 150519)

童年的她在農田的勞動以及殺雞的經驗讓她嚮往著以後不用身體操勞的室內工作。不過在她有限的想像裡，成績不好的她頂多以後就是當工廠女工。沒想到她嘗試考師院，竟然以倒數第二名的成績上了台東師範學院(社 150519)。

『因為我在體專已經讀三年，去台東只要兩年。我家人就跌破眼鏡，而且從此我在我們家就不一樣了。爸爸媽媽會以我為榮，因為我四姐很會讀書，結果也沒有考上老師，命運反倒安排我去當老師。我姐跟我說：「你要認真點，不要誤人子弟。」我到現在都一直記得這句話，我真的不能誤人子弟，我要比學生還認真。』(社 150519)

當上老師這件事博取了家人對她的重視，然而心裡成績不好的陰影還在，使得她擔心自己無法把學生教好，只有勉勵自己要更認真的投入教學工作。

我繼續探問著：『這些童年的經歷，對你身為老師產生什麼影響??』

美真回顧家裡與國中的童年經歷，她對於那些請公假病假缺席的孩子有了不同於童年老師的作法：『如果孩子出去比賽還是生病請假，回來我都會儘量幫他補，不然那個環節一錯過後面就跟不上了。』(社 150519)

另外，她延伸到了談論自己初進教學現場的六七年習慣對孩子體罰的經歷。她提請自己從小接觸各種昆蟲、甚至有殺雞經驗，養成了快狠準的個性：『我的成長環境養成我有一顆快狠準很殘忍的心，什麼殺雞、蟑螂、蛇呀我根本就不怕。我的心有時候真的很剛硬，以前還可以打小朋友的時候我是很殘忍的，因為我要立即快速見效。』（150616）

我很讚嘆美真可以這麼直接而坦率的談論自己，更是好奇一個以前打孩子快狠準的老師，到底是怎麼轉變的？

『其實我打小孩，自己晚上常常也覺得不安心睡不著覺，很擔心家長來投訴。另外我很感謝當時的校長。他在我們學校8年。我打孩子很凶的時候，他打電話給我：等一下下課有沒有空？去操場走走。我就問：校長有甚麼事？他就說：有家長說我們的孩子不要打那麼大力。我就說：校長你不知道，那小孩子他很皮，人家走過去他腳就伸出來把人絆倒。我一邊說可是一邊臉紅，因為被校長識破我打人了。經過沒多久校長又打來說：你有空嘛？又有家長投訴，我們就又去操場走一走聊一聊，我就跟校長說：好啦我下次會盡量克制。校長就說：我知道你很認真，但是不要這樣打小孩也是保護自己。之後我就開始慢慢減少打孩子的機會，我覺得那個校長是我生命一個很好的轉換點。』（家 150928）

在校長的鼓勵與提醒之下，美真決定改變自己狠心求快的心性。加上他在教會有一群夥伴常常彼此支持與代禱、在校內教師社群的鼓勵支持，還有同時是教師的老公，不時買一些教師寫的書放在家裡，耳濡目染地慢慢轉化了他從童年以來習慣體罰的教育觀（家 150928）。

美真從自己的童年經驗裡延伸到他的教育觀的轉變，著實很了不起。我詢問在社群裡幾次的敘說是否對她產生什麼影響???

最明顯的是在5月5號的事情，在她追溯並且療癒了童年裡不受關愛的自己之後，每天她規定自己要叫到每位學生的名字至少一次，透過呼喚名字讓學生具體感受到自己被重視。透過社群裡的敘說自己，她也一次又一次的感受到自己被關注。也透過敘說，讓自己更感受到正面的力量（社 150616）。

故事三：心裡害怕的小孩--亭芳老師⁴

亭芳出現在我的課堂上時，幾乎都是帶著口罩，在課堂上說故事的時候帶著虛弱坦承自己目前正在生病，狀況有些嚴重。下課來找我說話時，語氣也十分客氣拘謹。老實說，我覺得她的拘謹有些過度，在圍成一圈的馬蹄形教室裡，她在遠遠的另一端，隔著口罩說話常常讓我覺得距離遙遠，甚至給了我自我隱藏的印象。

在談到童年這個議題時，亭芳侃侃而談她的學校經驗。國中到高中都住校，只有假日才回家，父母也不太花時間管教他。所以她印象深刻的經驗反而都來自於學校。國小的時候亭芳表現良好充滿自信，說話比較率直不加考慮，根據亭芳的說法就是，驕傲自大甚至會排擠同學。升上了國中後，進入女校的住宿生活，面臨激烈的競爭，亭芳課業表現平平，她想玩、而四周同學想唸書彼此有些距離，而亭芳講話很直接讓同學不開心，回想起來，當時的她會想要做些奇怪的事吸引注意力。譬如，老師請大家集合，亭芳會故意跑到其他地方，讓老師把她叫回來；或是笑得很誇張引人注目，當時有些同學對她覺得不屑(私 150928)。

國一的數學老師事件影響她很深遠：

『當時我們覺得數學老師很幽默風趣，又容易親近。上數學課我剛好坐在第一排，老師上課到一個段落都會問：「同學有沒有問題？」我就跟老師說：「老師你講的好清楚，可是我聽的很模糊。」我覺得自己講的很好還有押韻，老師那時候聽到就笑一笑沒有多說什麼。我又再說一次：「老師你講的好清楚，可是我聽的很模糊。」其實我只是玩笑話，結果，下一秒老師就一腳踹過來，把我的桌子踹開，補第二腳把我的桌子踹翻，把我的書包往門口丟，跟我講：「滾出去！」我就愣住了，他又很大聲的說：「你給我滾出去，你聽不懂嗎？」。我就哭著到外

⁴亭芳老師是在 2015 年 5 月 5 日的課堂上陳述的。9 月 28 日我跟她私下相約進行一些細節的澄清與補足，最後透過電子郵件請她老師檢核兩次我所紀錄的內容，以及再度澄清我的詮釋是否符合她的想法。我分別以(課 150505)、(私 150928)顯示資料來源。

面撿我的東西，全年級只有一班男生就在我們班隔壁，那時候又是很在意異性眼光的年紀，老師罵得很大聲驚動了一整排教室，全部的人都探頭出來看，我覺得超級難堪跟丟臉，哭了半節課，下課就哭著去找我們導師，他說：「沒事沒事，去跟數學老師道歉一下。」我就去跟數學老師道歉。這是國中三年我唯一被老師罵過的一次，而且這麼的激烈。我真的被嚇到了。」(課 150505)。

這個很震撼的經驗現在的她仍難以忘懷：

『接下來的那一個月我經常做噩夢，可能真的是驚嚇過度，而且對我而言是個很難堪的回憶，因為我是個很愛面子的人。而且我其實是過了半年才跟我媽媽講這件事情，我不太跟別人提起，因為那真的是個很難堪的回憶，我真的是這輩子唯一一次被老師罵成這樣。不過我從來沒有怪過老師，當時的我把這件事歸類在我不該跟老師開玩笑、不該講話不禮貌。從此以後我對老師講話不太敢開玩笑、畢恭畢敬，一定會用敬辭，甚至跟長輩也是這樣，被老師罵完之後，對老師很害怕不敢跟老師四目相接，有問題也不敢問老師。持續到國三，有一次老師叫我上台去解題，我解出來了，老師就說很好，我就在想那天很難堪的事情老師已經忘記了吧，對我來說卻是印象深刻忘不了。』(課 150505)

『成年之後，你如何看待這個數學老師當年的做法？』我想知道現在的她仍然覺得是自己的錯嗎？

『後來想想這樣做真的有點太超過，而且我覺得自己講的那句話也沒有什麼攻擊性，我也不知道老師反應會這麼大。至少現在的我是會對學生這樣做的。我補充一下，多年之後遇到我的國中導師，他跟我說那個數學老師又在其他班級這樣發作了一次，我覺得這有把我的枷鎖鬆開，因為過去的我一直覺得是我的問題，後來我才想可能是老師的問題。』

當她說完這段自己曾經歷的國中事件，我好奇的探問，『你曾經說過這個故事嗎？』亭芳搖搖頭。

『妳現在幾歲？』

『30歲』。

離當時國一的年紀，亭芳足足等了16年才說出這個故事，說出這個老師不

當的管教，說出自己當時的驚嚇害怕。16 年的漫漫歲月呀！『壓了 16 年之後才說出來，不曉得你心裡是什麼感覺？』她說：『真的有一種踹了桌子的感覺。』（課 150505）。亭芳躲在面罩後的臉應該有微微的笑容了吧。

當我看到亭芳終於說出壓抑多年的傷害時，我深深感動承認所帶來的力道：『我真的覺得承認或是公開的述說是一件很有力量的事，謝謝你這麼勇敢，當你承認它的時候，我們這些聆聽的人都是見證人，見證當年那個難堪的回憶，而且那個部分是老師的問題，你不用說那句話，但是那句話說了，也不需這樣被對待。當我們長大有力量之後，才會知道這件事我沒有錯，雖然是你的錯，但我願意去體諒你，但是很清楚的知道我沒有錯。』（課 150505）

『這件事在你後來成為老師後，有沒有留下什麼影響？』我好奇地詢問。

亭芳很清晰的區分正面和負面的影響：

『現在當了老師以後，我很要求學生禮貌、而且說話要謹慎，這或許可以說是正面的影響。負面的影響是，一開始教學時，聽到學生頂嘴，會閃過踹桌子的印象。像我之前生病，學生跟我有衝突的時候就會跟我說：「你以為你這樣子我就會同情你嗎？你就這樣病到死吧！」每次聽到學生講話不禮貌，我就會想到我老師踹我桌子的那一幕，我也承認有一部份的也好像踹桌子，大聲說：「你滾出去！」但是我沒有膽子這樣做，之後跟他們說：「我會擔心如果你以後遇到別的人，沒有辦法忍受你這樣子的口氣，你就會吃虧，因為老師之前也吃虧過。」我不知道他們聽不聽得懂，因為我曾經因為不禮貌吃過虧，我不希望我的學生也因為不禮貌吃虧。』（私 150928）。

亭芳一直在避免這個老師當年對所犯下的錯。即便有時候聽到小朋友頂嘴真的會抓狂，還是試著心平氣和地跟孩子說，把想踹他一腳的那個衝動擋下。她的潛意識裡一直在避免老師當年做錯的管教行為，不想把一樣的創痛帶給自己的學生。『我得說，亭芳，即使是很難管教的孩子，你也沒有做出同樣的事情，你很了不起。』（課 150505）。我不清楚亭芳是否心裡真的願意接受這樣的欣賞？但是我還是想表達出來。

國中還有另外一件事對亭芳留下深刻影響。有一次班上有個小團體的人批評

她，亭芳知道了難過的哭泣。她唯一一個好友對這群人說，別理她，她在假哭。這句話一直留在亭芳的心理揮之不去，加上後來她發現好友還會散播她的秘密。這些事情讓亭芳遭受很大打擊，她逐漸變的獨來獨往，多餘的時間就拿來唸書。國一時她的成績 27 名，到了國二、國三大幅進步，甚至進入校排前 10 名。回想起那段時光，亭芳露出優雅的微笑：『那是我大量閱讀課外書與中國詩詞的時光，一段文青的時光。我常常會幻想自己生在哪個朝代，和哪個公子哥兒談戀愛……』(私 150928)。這些文學作品帶她逃離了無法面對的現實，幫助她度過了那段寂寞的國中時光。這一刻，述說著過往的亭芳，竟然臉上有一抹光彩。

此時在我眼前描述這段過往的亭芳，其實已經結束了上學期的課程，臉上的口罩拿下了，第一回整張臉大方地出現在我面前。她的語氣還是一貫的客氣恭謹，但是說起自己如何在國中走過來的那段歷程，她侃侃而談的神情裡多了從容與自信。和半年前虛弱無力的樣子大不相同。

『那段被國中好友背叛的經驗，讓我對人際關係有不同的看法。我變得喜歡一個人。在學校看到小女孩手牽手上廁所、一起陪著去買東西，我就會很受不了。我常常對學生說，友情不會是永久的。一個人就活不下去嗎?? 學會跟自己相處，只有你是不變的，其他人都會變的。』(私 150928)

說著這段話的亭芳不再優雅溫柔，語氣突然變得激動，裏頭仍有些未清理的憤怒。

『當時我念的是女校，現在又在女校教書，情境太重疊了。許多時候讓我不得不回想起過往。去年有個學生晚進教室，我罵了她幾句，學生就開始哭，我冷靜的說哭沒辦法解決事情，這個學生有個好友就直接站起來對我說，老師，你這樣說她會很難過的。當時的我很訝異，我想我是羨慕這個學生有一個為她挺身而出、願意保護她的好友。事後我私下跟站起來發言的學生說起自己當年被好友背叛的故事，我覺得她很好，但是我仍然覺得人不可能都一直遇到很好的好朋友。』(私 150928)。

在課堂上第一次敘說國中經驗，第二回再度接受我的邀請更具體的敘說這些

回憶，我想確認說了第二回是什麼感受？『這次說出來，我是平靜的。以前我只知道國中數學老師的那次事件、也知道自已曾經對學生生氣時想踹桌子，但是沒有想到兩件事的關聯性。說出來，讓我意識到自已現在對學生的想法其實和當年的事件有關聯。說出來後，心裡比較可以放下了。因為說出來就是過去了，以後有機會我也不排斥跟同學提起這件往事……』(私 1509)。

亭芳臉上又露出了優雅的笑容。

說完了這些回憶，亭芳說自己覺得很驕傲。她真的不知道自己怎麼撐過國中那三年的艱辛歷程，然而撐過來之後，她很喜歡一個人的獨處，可以一個人旅行，一個人吃大餐，享受一個人的自由自在。離開之前，她再度說了，說完故事後覺得自己很有力量。

伍、省思：意義與限制

如 Kraft (2009, pp.55-56) 所說的觀點。透過對早年創傷經驗的探索，察覺壓抑的童年反而可以減少壓抑產生的影響，同時將生命歷程中的創痛經驗予以克服與昇華：正婷回溯童年被誤解與不公平對待的學校經驗，使得她在強烈的自覺下，昇華了過往的傷痛經驗，將之轉化成公平的對待與聆聽學生的心聲與想法；美真童年從家庭以來被忽略與缺乏愛的傷痛經驗，昇華為在教學現場中對孩子的關愛與重視；亭芳強調學生口語與態度的禮貌，深切期待他們以後不要受到自己曾受過的傷。這裡頭，因為把自我經驗投射到學生身上，決定採用另一種不同於童年時老師或家人的方式對待學生，除了是要好好對待學生之外，在更深的潛意識裡想要拯救、保護的是當年沒有好好被對待的小女孩。

然而在面對過往的回憶，昇華只是其中一種方式，也有可能透過複製的方式將過往不當的教育方式延續到下一代。以美真來說，一方面透過積極關注孩童抗衡當年被忽略的傷害記憶，另一方面在體罰的經驗上她卻不自覺的深受童年成長環境的影響習於體罰，在整體走向反體罰的教育環境下，做了很大的調整與改變，

走向新的教育方式。原本在體罰方面複製童年經驗的她，在心境的轉換與調整下重新改變對孩子的方式。

亭芳從國中經驗的回溯中，有機會重新給當年充滿壓抑的小女孩一個新的觀點。當年的她覺得都是自己的錯，也覺得自己可憐自憐自艾，重新回顧的經驗，讓她重新賦予當年的小女孩新的意義。當年的小女孩不但有強烈的堅韌力走過那段歷程，還發展出獨處的能力；而正婷在述說過往老師的不當對待經驗時，卻會提到自己不想放棄、想繼續努力證明自己的意念。經由追溯過往記憶，可以重新給予過往的記憶新的詮釋方式，轉化成成年後的自己不同的自我概念。

此種經由對教育者過往生命史的探究，雖然深化了教育理論的理念，不過此種從自身經驗出發的教育觀卻值得省思。在過往的回憶中，往往會先浮顯不愉快的記憶，淪為過度醜化學校教育，對於學校教育不能有較為客觀的評價(Schultheis, 1994, p.97; Oelkers, 2005, p.10)。從三位老師的經驗裡特別可以感受到此點，她們的回憶所涉及的都是具傷害性的部分，不宜由此來全面判定學校老師教學與管教行為之不當。

如果明瞭某種教育信念只是植基於自己的生命脈絡，這麼一來，也讓我們用新的眼光看待教育理論，指出了教育理論的可能性與有限性。每位老師的生命經驗不斷的開展、變化，目前為止形成的教育觀也可能在未來因為新的生命經驗而予以調整改變。以亭芳老師來說，她從自身的成長脈絡經驗，提醒過度重視人際關係的青少年去相信自己，發展自己獨處的能力，她到目前為止也認為自己已經可以享受一個人的生活，也傳遞這樣的信念給學生，然而如何幫助學生發展出與人連結的能力同時又保有自己，這是她尚未經歷到的，也還無從有深刻體驗可以去引領學生。

綜上所述，本文以教師的生命史切入，初步探討其教育觀點和其童年經驗的關係，故事尚未全面開展，僅就有限時間之下所能探索到的教師童年經驗著手，看待其所彰顯出的教育意義。這三位教師不但將童年的創痛經驗予以昇華與轉化，在回溯既有的童年經驗時，也重新賦予當年的小女孩新的正向意義，可以看出教師的教育信念與自身成長脈絡的關聯性，這雖然形成了教育理念的主觀限制，然

而卻也成就了多元而豐富的教育理念與價值。

參考文獻

中文部分

- 莊明貞 (2005)。敘事探究及其在課程研究領域之發展。《教育研究月刊》，130，14-29。
- 張淑媚 (2001)。心理分析在教育上的運用與評析。《教育研究集刊》，47，37-55。
- 梁福鎮 (2004)。《改革教育學—起源、內涵與問題的探究》。臺北：五南出版社。

外文部分

- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.(org. erschien 1925)
- Flitner, W. (1986). *Erinnerungen 1889-1945*。Paderborn : Splitter Verlag.
- Freud, S. (1932). *Neue Folge der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse*. 31 Vorlesung. Frankfurt am Main: Fischer, 50-68.
- Hentig, H. V. (1985). *Aufgeäumte Erfahrungen*. Frankfurt am Main : Suhrkamp.
- Kraft, V. (1996). *Pestalozzi oder das padagogische Selbst : eine Studie zur Psychoanalyse padagogischen Denkens*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Kraft, V. (2009). *Padagogisches Selbstbewusstsein : Studien zum Konzeptdes Padagogischen Selbst*.Paderborn :Ferdinand Schoningh.
- Kunze, K. (2013). *Biographie und berufliches Handeln eines Waldorflehrers. Rekonstruktionen zum Wechselverhältnis von Biographie und Profession*. Opladen u.a.: Budrich.
- Kratochwil, L. (1992). *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*. Donauwörth : Verlag Ludwig Auer.

- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München : Juventa Verlag.
- Prange, K. (1991). *Pädagogik im Leviathan*. Bad Heilbrunn/obb. : Klinkhardt.
- Prange, K.(1988). Das große Kind. Zur Problematik des Kindesbildes in der pädagogischen Semantik. In: Spanhel, Dieter (Hrsg.). *Curriculum vitae. Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorien*. Essen : Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Schultheis, K. (1991). *Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Paul Oestereichs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schultheis, K. (1994).Reformpädagogik – eine Pädagogik vom Erwachsenen aus? In:Böhm, W./Oelkers, J. (1999). *Reformpädagogik Kontrovers*. Würzburg : ERGON Verlag, 89-104.
- Stübig, Heinz (2010).*Friedrich Wilhelm August Fröbel. Beiträge zur Biographie und Wirkungsgeschichte eine "verdienten deutschen Pädagogen"*. Projektverlag: Bochum u.a.

The Inner Child of the Educator a Narrative Inquire into the Educational Multiperspectivity of Teachers

Shu-Mei Chang*

Abstract

The psychoanalytic study of biography came from S. Bernfeld in 1925. According to him early childhood experiences leave lifelong impressions. The vision of educators what the school and teaching should be is therefore unwittingly being constantly influenced and determined by their own inner child. Based on Kraft's theory the article uses psychoanalysis, in contrast to the traditional perspective which focuses on irrational drives, as a tool to lay out the meanings of the overcoming and sublimation of repressed childhood experiences for teachers' understanding of education. Methodologically I study the biographies of three teachers and situate them in the context of their schooling work and argue then for their relationships.

Keywords: Psychoanalytical Hermeneutics, Narrative Study, Childhood of Teachers

* Corresponding Author: Associate Professor, Department of Education, National Chiayi University

Email: shumei1967@mail.ncyu.edu.tw

教育者心裡的小孩以教師敘事探討多元的教育價值觀