

2011. 11. 19 和平教育讀書會\_和平教育之師資培育  
田耐青 (國北教大教育系)

Carter, C. C. (2010). Teacher preparation for peace education. In C. C. Carter (2010) (Ed.), *Conflict resolution and peace education: transformations across disciplines* (pp.187-205). New York, N. Y.: Palgrave Macmillan.

**作者簡介** (Dr. Candice C. Carter, 白人女性)

Department of Curriculum and Instruction/College of Education and Human Services  
University of North Florida

開課：Conflict Transformation(系列課程), Teaching Diverse Populations

近期著作：(2010) *Peace Philosophy in Action*

(2010) *Conflict resolution and Peace education: Transformation across disciplines*

(2006) *Standards for Peace Education*, 分別對學生、教師、師培教育者及學校行政人員提出認知、技能及情意等方面的標準。單位為 Florida Center for Public and International Policy.

**文章導讀**

完整的和平教學能使學生辨識衝突的根源，他們學習到有三種衝突（內在的、人際的及結構的），也學習到將衝突轉化成和平的策略。有關內在的層面，焦點在於個體的內在自我及其如何導致或處理衝突，發展自我覺察等個人責任是學習內在和平的目標。人際的層面則強調以有效的溝通協商維持和平。在結構的層面，學生學習如何主動出擊不讓衝突形成暴力，和平的轉化衝突。

**和平教育的根源**

各種宗教 (精神層次)

非宗教的哲學

佛教\_強調達成內在的和平

Henry David Thoreau\_如遇暴力的政策或執行，公民有責任不服從

John Dewey(1916)\_教師應有目的的將社會上發生的衝突事件納入教學

Maria Montessori\_全人教育

Paulo Freire(1998)\_勇氣在衝突轉化的重要

Johan Galtung(2004)\_以創意思考滿足衝突各方之所需

**和平教育的領域(domains)**

表 7.1 和平教育的課程內容(2000 年代美國和平教育的焦點)

能力	內涵
----	----

知識	俱包含屬性的歷史，衝突的來源，人權，和平歷史及策略
多元的接納	多元文化的參與及合作
人種相對論	對不同文化常模的調適與適應
自我管理	覺察個人對衝突的反應並控制之
和平的對話	對語言中的暴力與同情特性加以分析
主動預先參與	參與當地或全球的衝突化解
修復	參與人際互動的修復
管理	負起環境保育及重建的責任
展望	想像現今及未來的和平社會

### 美國和平教育的現況\_三種缺乏\_政策、課程標準及教學經驗

在許多國家，不論中央或地方層級都對發展「以和平為焦點」的課程給予很少的支持，故教師有責任自行創造「和平發展」的課程。但教師們有相關的知能嗎？宗教教育提供和平的精神傾向，但很難找到州立大學提供完整的和平教育學程。在各級學校，包括師培學程，都極需加強和平發展的相關知識、能力及支持和平發展的情意。

在美國，有關和平教育的政策很有限。夏威夷州訂有和平紀念日(註:921)，但其他州並沒有這樣的政策。在美國，政府資助的和平教育課程很有限。

幾乎所有的教學支援都是由資金很少的機構發展的。和平教育課程標準的發展也是少數學者志願研究的產品，並沒有得到政府的資金資助或採納。發展和平教育課程標準的作者(Carter 本身)是相關研究社團(AERA 裡的「和平教育」SIG)的成員。美國政策支持只談到和平教育一部份的內容，例如：「國家多元教育學會」發展了化解種族間衝突的不同方法，並將之發展成教育的內容。「地球許可証」組織則強調透過永續發展達成和平。

在美國，很難找到州立大學的教育學程強調和平教育，有心的教師要自費去專業的組織(如 Education for Peace，註: <http://educationforpeace.org/>)上課。

### 教師培育\_學習「轉化衝突」(conflict transformation)

#### 1. 辨識衝突

教師可能是文化上有利的族群(膚色、性別、社經地位、身心正常、握有權威)，這身份並不利於他們認識弱勢者的處境(註：國際奧林匹亞地理競賽規則)。文化強勢與弱勢的雙方對衝突的認知可能並不相同，呈現資訊、讓學生互相討論，要求觀察與記錄衝突是幾種有效辨識衝突的策略。

#### 2. 支持改變的情意

關心、同理心、責任感、勇氣、對社區的歸屬感、對參與改變的承諾等都是讓教師解決困難問題的重要態度。觀察與互動是有效的教學策略。去看、聽衝突是如何發生的，人們如何對同一衝突產生出不同的覺知，及這些衝突如何被和平的轉

化。示範社會允許的、主動預先參與的衝突轉化不但有助具體的技巧學習，也有助於情意的陶冶。典範楷模，如：資源人士、記錄片、田野觀察記錄及教師對學校、社區及全球層級衝突的反應，都是課程的重要內涵。跨學科的學習經驗最為寶貴。

不論是成功或失敗的衝突轉化策略都值得學習。社會課中太多時候，歷史聚焦於武裝衝突的勝利高潮，這使暴力在正式課程中被正常化。另外，各種遊戲也讓暴力被正常化(註：躲避球)。雖然課程中涵蓋了人際合作的方法，但在國家課程中並未見到展望與俱包含屬性的歷史。

### 3. 辨識衝突中被呈現與不被呈現的觀點

閱讀修正的歷史並對之回應，使非主流者的觀點得以呈現。教師必需具有能力判斷是否所有衝突相關者的興趣與需要都被呈現了。這在商業媒體過度簡化事實的今日特別具有挑戰性，在有限的展示時間下，媒體傾向呈現二分的對立。教師必需協助學生打破這二分對立的思考習慣，改而以多元的方式思考衝突的所有相關者(multiple-perspective analysis)。分析衝突情境，將衝突各方的興趣與需求列表是重要的學習。瞭解某一方的需求未獲滿足可讓學生不致產生敵意或將該方列為敵人。

美國與南非的和平教育師資培育：維持承諾、勇氣與熱情

田耐青（國北教大教育系）

Carter, C. C. & Vandeyar, S. (2009). Teacher preparation for peace education in South Africa and the United States: Maintaining commitment, courage and compassion. In C. McGlynn, M. Zembylas, Z. Bekerman & T. Callagher (Eds.), *Peace education in conflict and post-conflict societies: comparative perspectives* (pp.247-262). New York, N. Y.: Palgrave Macmillan.

**作者簡介** (Dr. Saloshna Vandeyar 印度裔女性)

Department of Humanities Education,

University of Pretoria, South Africa.

研究重點：Diversity in Education, Teacher Professionalism.

研究興趣：不同文化、世界主義、社會正義的教育；在「建構一個種族、語文、性別及族群均為多元的教室」過程中，師生的認同

目前專案：南非學校中移民學生及多元種族背景學生的認同

近期著作

2009 Thinking Diversity, Building Cohesion: A Transnational Dialogue on Education

2009 In Search of Best Practice in South African (SA) Desegregated Schools

2008 Diversity High: Class, Color, Culture, and Character in a SA High School

**文章導讀**

**和平教育的共識**

支持凝聚的、平等的、環保的、重建的社會

社會正義教育聚焦於「機會不平等」的轉化，使學生能成為具有地方認同的全球公民

學習社會上的問題並加以轉化

**轉化教學法 (transformative pedagogy)**

轉化教學法包括知識、技能與情意等面向。社會的不平等導致權力不平等的再製。Freire(1998)相信經由解放教育可以轉化「不平等」。辨識權力不平等的一個有效概念就是「文化資本」。擁有「文化資本」的學生佔有有利的地位就是一種結構性的暴力(structural violence)。(註：transformative learning的解釋見最後一頁)

**願景、承諾與勇氣**

Peacemaking (透過溝通、協商得到和平)的元素有三。一、擁有和平的願景；二、承諾改變體制及三、維持勇氣以面對轉化過程中的暴力挑戰。和平教育的師培就是有關願景的分享、對改變的承諾及勇氣。

不同於銀行存款模式的教學(灌輸知識,要求學生記憶),轉化與社會行動的教學取向較偏向 Dewey 的經驗學習。它提供來自主流的師培生學習的機會,以改變其自身都難覺察到的「支持暴力」的認知與行為模式。超越「支持暴力」的模式需要情感與經驗的成熟度。這種成熟度來自預先、主動轉化衝突的直接經驗及隨後而來的省思。例如:讓師培生注意到「白人特權」的效應及覺得有需要重新分配成功的機會給有色人種。

### 社會脈絡

和平教育的宗旨在處理結構暴力(隔離、宗教主義等是結構暴力的證據)。強迫的種族、宗教融合學校常需要致力維護社會和諧、瞭解與正義。一種有效的「維護社會和諧、瞭解與正義」的方法是讓不同群體之間持續對話。溝通在衝突處理上是必要的,而何時與如何使人際間的對話發揮最大的正向價值,則取決於文化、衝突的本質及是否覺得已準備好展開對話。師培者如果沒有能力或信心處理課堂上有關現實衝突的對話,或是需要上級單位批准才能在課堂上進行有關現實衝突的對話,則會妨礙了對話的進行。在師培單位,一種常見的和平教育做法是鼓勵跨文化的瞭解與合作。

### 背景

兩位作者都投入和平教育的師資培育。但獨立設計教學,以協助身處階級掙扎社會中的師培生。

### 南非

非洲大陸向來有豐富的和平傳統,還有最近興起的衝突轉化。非洲文化中發展出來的多元的「和平的衝突轉化」是值得研究的。不同於西方心理學家強調自我概念是和平與暴力的先導,非洲原住民的習俗是透過密集平等的關懷來進行和平的轉化。在殖民主義下的南非原住民與美國南部的原住民如何進行和平教育向來很少人研究,有關承諾、勇氣與關懷的文獻很缺乏。

### 歷史

在種族隔離的年代,少數的白種人用四種階級:白人、非洲人、有色人及印度人,來區分人以維護自己的權力。後三種階級又融合成一種階級,就是黑人。所以在後種族隔離的年代,有一個名詞是「黑人經驗」。階級認同是固定、嚴格的,白人被視為道德的、聰明的、生理上優秀的,而黑人則是次等人種。教育也反應了這種隔離與不公平的環境,學校內的每一層面都依據種族運作。

自 1994 以來,南非出現大量的政策鼓勵種族融合。現在,有色人種也可進入原本白人的地盤,白人優勢表面上是結束了;但事實上,白人優勢只是換一種方式存在,如:黑人只能進入原來全是白人機構的底層工作。

對一般黑人而言,他們覺得沒有改變多少;對許多白人而言,他們覺得失去了許多優勢,以致白人學生群起請願,也有許多白人因平等法的通過而離開南非,移

民到他國去。

### 美國南部

1860 年內戰後奴隸制度成為非法，但美國南部的人們大力抗拒「有色化」，致種族隔離成為社會上一種被接受的常態。白人與有色人種分別使用不同的設備。不平等的經費分配是這種「奠基於人種考量」之結構性暴力的鮮明記號。在 1960 年代，政治抗爭到達了頂峰，非暴力的抗爭導致政治的改變，讓所有的美國公民都享有公民權。即使有色人種的公民權利已經立法保障，民間的抗拒仍在。在政府資助的公立學校裡，教育機會的不平等再製了社會階級。

### 政策變化

為回應因種族及文化而導致的學習機會的不平等，全美各地的師培學程開始強調且支持人種的多元，但各學程對此的支持度不一。後續的支持方案，如平等法案，讓長久以來在大學被壓迫的少數族群得以在各地扭轉劣勢。由於有些人並未被此政策照顧到，產生許多不公平的抱怨，佛羅里達州因此於 20 世紀末終止了這項平等法案。支持強度的不一反應出各地不願支援弱勢者的想法。

### 教育多元化

過去二十年來，美國四年制的師培學程開始有人種多元化及教導多元人種的課程。這類教學通常存在於必修的多元文化教育課。較主動積極的師培者也會將這種學習的機會融入到教學法的課程裡。這都是因為學校政策要求要有多元文化教育課及相關的教學法之故。當在討論社會正義時，可能會導致衝突，這時經由個人或專業經驗來的動機與技能可以讓人有自我效能去進行和平教育，並對衝突採取事先主動的處理。

### 南非及美南兩地共同的議程

兩地的社會都還繼續進行著系統的暴力，特別是種族主義。我們的和平教育目標是相同的，就是衝突化解，使人們看到文化間的暴力來源，並能對之進行事先主動的處理。我們採納了批判理論，我們的願景是透過教育凝聚社會。我們的重點之一就是讓師培生能夠廣泛覺醒，知道自己要扮演「提供轉化教育」的角色。另一個重點則是示範關懷教育，以支持「對轉化教學法覺得不自在」與「遭受結構及人際暴力」的學生。我們課程的共同概念都可在師培教育及和平教育的文獻中找到。在本章中，我們要描述師培生對課程中「白人特權」概念的反應。我們的研究是比較分析兩地的轉化教育工作，特別是足以導致暴力的特權破解。

### 研究方法

為比較分析兩個脈絡不同地區的師培教育，我們採用個案研究設計。身為參與的研究者，我們描述、解釋及判斷，評鑑型個案研究使我們可以檢視及比較我們在

和平教育上的努力。我們感興趣的是兩地脈絡的差異及脈絡如影響轉化學習，特別是學生對轉化教學法的反應。我們檢視學生對此教學法的困難，因那就是我們的困難。我們的期望之一是辨識是否有超越脈絡差異的師培成果；另一則是連結學生對批判理論的抗拒與類別特性。例如：屬於兩地主流文化的師培生如何投入批判理論的學習歷程。最終，我們要反思在經歷過學生對我們轉化教學法的抗拒後，如何維持關懷倫理。

#### 資料收集與分析

第一種資料是學生的學習成果，包括：學生對課程主題的寫作及學生在課堂上創作的分析圖表。第二種資料是兩位教師(即研究者)的 email 溝通記錄，在其中她們描述自己學生在課堂上的經驗，這是敘事資料。第三種資料是教師的教學札記，裡面記錄了教師對學生課堂言行的觀察及教師的想法。最後一種資料是學期末，學生以無記名方式對本課程所做的評鑑。

資料的收集與分析聚焦在三個層面。一、教學的脈絡，包括能影響學習的社會文化因素，如：師生的屬性。二、課程內容。三、個人的及集體的參與行為。在分析時，我們比較脈絡、課程、學生的反應及我們的反思。我們以學生使用概念的程度評量學生的學習。

#### 發現一\_教學的脈絡

南非與美南這兩個個案在教學脈絡上一個很大的差異是融合法律頒布時間的早晚。在美國，種族融合學校的施行比南非早了三十年(註:1960 vs. 1990)，因此兩地教學的願景也不相同。幾位南非的師培生公開宣稱他們只計畫到白人為主的學校擔任老師，因他們原來就是就讀於這種學校。在美國就沒有這麼強烈的宣稱，只有少數中等階級的白人師培生分享他們計畫到市郊的學校任教，因為那裡多數是白人學生。只有少數師培生表示他們沒有興趣參與「透過融合教育」的社會轉化，也抗拒跨越文化與社經地位的分界或參與轉化教育。實施種族融合教育時間愈久，學生對轉化教育的抗拒也愈少。

美國研究者有超過十年的「多元文化教育」教學經驗，但這方面的教材對南非的研究者而言還是新的事物。兩位研究者的文化特性也不同，美國研究者是有歐洲血統的白人；而南非研究者則是印度裔，過去是屈從的僕人階級。美國研究者可告訴她的學生身為主流社會的一份子她如何為社會正義奮鬥；而南非研究者面臨的教學挑戰是她的學生已習慣了她在學校及社會的權威。

#### 發現二\_課程

兩位研究者在課堂上使用的教材是相似的，包括不平等的例子及造成不平等的社會文化及學生的差異。在南非的大學規定教學語言要一半用英文，一半用非洲語，以確保該國十一種官方語文中有兩種被包括進教學語言。在美國，除特定的雙語教室外，教師可自願使用英語以外的語言。於是美國研究者安排了一個非正

式的課程，讓只懂英文的學生有困難參與教室內的對話(註：使用英文以外的語文)。

美國研究者讓她的學生透過社會、經濟、政治議題的分析更瞭解美國社會的衝突。學生的作業是透過多元的觀點檢視許多衝突，及完成一個「化解結構暴力」的社會行動方案，例如去除他們看到的白人特權。學生直接處理與人種有關衝突的經驗及技巧使學生對轉化行動有自我效能。一個在美國課堂上衝突的例子是白人學生厭惡在課堂上只能閱讀修正主義者的歷史，在期末評鑑上對教師表達憤怒每學期都會發生。而在南非，對權力關係的批判檢視常導致不滿意。

### 發現三\_學生行為

雖然兩地學生的反應不一，但他們都有因教學而導致的與舊思想不相容的經驗。當討論到特權時，有些南非學生直接走出教室表達抗議，有些學生則較溫和的溝通，表達需要受到尊重的要求。這些都是學生需要發展更成熟的象徵。南非的社會正處於轉型期，讓學生覺得不安全；在美國學校裡，持續對結構暴力的滿足也造成許多不安定。在結構轉型期中已足夠讓人覺得不安；被賦予啟動改革的責任對師培生而言，更是心理上的挑戰。

要求學生寫出他們曾有的特權及其影響，能夠幫助學生知覺此一現象並感受改革的責任。經由課堂討論、學生作業及學生課外與老師的對話(三角檢核)，我們發現學生需要主動採取行動的楷模。學生向教師及資源人士要求分享真實的經驗，學生須要他們能認同且由中學學習如何主動積極處理衝突的範例。

在學生學習具挑戰性的概念上，老師採取的反應是堅定不移且關懷(註：溫柔的堅定)。在關懷學生的同時，我們發現關懷自己在維持勇氣上也很重要。當學生的反應很負面、粗魯甚至具有威脅性時，我們用反思及連結來鼓勵自己。在課堂外與學生的互動、連結幫助我們瞭解學生，與他們一起工作。與其他教類似科目同僚的連結讓我們維持勇氣，並對轉化教學法成功抱持信心。

### 結論

轉化學習要能夠成功需要內在與外在的關懷，關懷自己也關懷其他人。在解放教育中，關懷的溝通有助於形成社群。願景、承諾與勇氣與堅定也是必要的。南非在短時期內就能夠透過教育影響轉化，其經驗值得探究。在美國南方，師培生本來無法辨識持續的社會不正義。比較兩個案愈發凸顯批判理論、辨識文化資本在解放教育的價值。在兩地，都還需要加強培育未來的教師，使其能夠與其學生一起辨識、關心並轉化社會衝突。



## 延伸閱讀

**轉化學習理論**(Transformative Learning Theory)是由 Jack Mezirow (馬濟洛)於 1991 年所提出的理論。Mezirow 主張每個人都有固定的意義結構，作為詮釋生活世界的主要依據，就像是我們對於生活中的事件會有我們自己的看法與見解一樣，觀點轉換強調的是，當我們過去的意義觀點和意義基模與當下的事件不相符時，特別是面臨兩難情境的抉擇時，勢必需要重新檢視反思過去的想法是不是過時、落伍了。個體可以不理兩難情境的難題，或是改變自己的觀點、想法，當涉及舊有觀點的改變時，就是發生了觀點轉化的學習。

### **Transformative learning**

At the core of Transformative Learning Theory, is the process of "perspective transformation", with three dimensions: psychological (changes in understanding of the self), convictional (revision of belief systems), and behavioral (changes in lifestyle).

Perspective transformation leading to transformative learning occurs infrequently. Mezirow believes that it usually results from a disorienting dilemma, which is triggered by a life crisis or major life transition, although it may also result from an accumulation of transformations in meaning schemes over a period of time. Less dramatic predicaments, such as those created by a teacher, also promote transformation.

An important part of transformative learning is for individuals to change their frames of reference by critically reflecting on their assumptions and beliefs and consciously making and implementing plans that bring about new ways of defining their worlds. This process is fundamentally rational and analytical.