

第八章 學校教育的出路

「在玩」青少年在學校裡的邊緣處境顯示，傳統的學校教育非但無法回應她們獨特的認同形式與文化經驗，還會貶低她們的價值與能力，使她們陷入更不利的處境。因此，吾人有必要重新思考學校教育未來的方向與出路，如何納入勞工階級學生的經驗和需求，以期更符合公平、正義的原則。有鑒於此，本章根據先前對於「在玩」青少年的文化與認同之分析，提出改善學校教育的幾個方向，以提供有志於從事反再製、反霸權教育的教育工作者參考。

第一節 學校教育的重新定位

壹、轉化學校教育的中產階級體質

透過「在玩」青少年學校經驗的檢視，我們可以發現學校無論在知識內涵、規訓懲罰的標準、成績評鑑機制等，都反映了中產階級的價值觀，這種制度性的階級歧視，不僅造成勞工階級學生在學校的格格不入感，也削弱了他們的學習動機，導致他們學業成就的低落。因此，如果想要將這些孩子拉回到教室中，絕不是單靠一、兩位有心的老師便可以辦到，而是要牽涉到學校體質的大幅度調整才行。學校必須重新架構為一個能夠反映勞工階級孩子生活經驗、滿足他們實際需求、適合他們認知形式與學習型態的場所。這樣的學校，才可能對這些孩子發揮實質的教育作用。

以知識內涵來說，主流學校教育都有過度重視學術課程的傾向，造成課程教材流於文字化、個別化、抽象化、孤立化。可是，勞工階級學生所偏重的卻是「實務性知識」，對「學術性知識」有很大的排斥感。再者，學術性課程偏重書寫的文字、個別的學習、抽象的概念、學科的知識（張建成，2002：112-113），也和勞工階級學生所熟悉的文化資本有段落差。因此，學校所傳授的知識如果能從學術性知識轉向實務性知識，注重口語的溝通與表達、團隊合作、具體經驗、日常生活知識等實用取向的能力，應該可以明顯提升勞工階級的學習動機，也可以讓這些孩子所擅長的能力被看見和重視。在課程的組織與安排上，應該減少課程分化和抽象的程度，以學習者的經驗為主體，重視學生生活經驗的統整，以讓學生

可以獲得完整的學習經驗。

就規訓與懲罰的機制而言，勞工階級學生因為從小家裡賦予的自由度頗大，家長較少施予行為的約束和規範，所以他們往往很難適應學校裡頭，控管嚴密的行為規訓機制。針對這個部分，學校應該全面檢討這些規訓機制存在的必要性，以及這些機制背後是不是反映了特定的階級品味和偏好，盡量弱化學校的規訓色彩。然而，對於某些必要存在的行為規範（如不可打人、不可使用暴力），學校師長也要避免使用恫嚇或權威的方式要求學生遵守，那樣反而更會激發學生的反抗心態。因為，在勞工階級家庭，小孩和大人的地位幾乎是相當的，小孩從小就像過著像成人般的生活，他們也很渴望被當作成人般地尊重和看待。因此，教師假如可以採尊重、平等、民主的方式和學生互動，反而能夠獲得學生發自內心的尊重和喜愛，這時再透過師生間已然建立的信任關係，以說理溝通的方式和學生討論某些行為規範的合理性和必要性，才可能達到實質且長遠的效果。

就評鑑機制而言，一般學校的成績評鑑方式或文憑的取得，全部都以學術能力作為評鑑的標準，完全沒有考慮到不同學生的文化屬性，如此一來，學生一旦缺乏學術興趣或是學業成就表現不佳，就會失去成就感的來源，甚至轉向街頭、愛情尋找他們所需要的自尊自信。因此，學校的評鑑向度必須更為多元，納入勞工階級學生所熟悉的面向，如領導才能、生活智慧、解決問題的能力、與人溝通互動的技巧等。透過這些實用取向能力的重視，協助勞工階級學生建立自尊自信。此外，評鑑的機制可以強調學生的自我比較，不要太過重視排名的方式，盡量削弱個人主義式的競爭方式。

整體而言，學校應該轉型為一個較為民主化、人性化的空間，才能避免社會再製的發生，不過這種學校體質的轉型工作，不僅需要一群有理念的教師願意透過在地實踐來改變學校文化，更需要制度性的支持，才能對抗結構性的問題。因此，在大規模的學校教育改造工程還沒發生之前，當前比較實際可行的辦法是另闢蹊徑，透過一些小型的實驗方案，逐步地累積經驗。例如：教育行政主管機關可以採公辦民營的方式，設立另類學校專門收容這些不適應現行學校體制，尤其是出身自勞工階級家庭、不愛讀書的孩子，或者是多投注一些教育經費補助中途學校，以及學生多半來自社經地位不利家庭的學校，發展實驗性教育方案或著重多元性向的課程，¹讓這些出身比較不利的弱勢階級孩子，也有機會可以享受學

¹ 例如基隆市失業勞工保護協會在一個都市邊陲地區原住民所居住與聚集的社區—長安社

習的樂趣、透過教育拓展視野，獲得自尊自信。

貳、將教育視為主體解放與增能的工具

爲了避免社會再製的循環，達成社會正義的理想，學校教育除了可以努力轉型爲一個對勞工階級和弱勢族群學生更爲友善的學習空間，讓這些孩子不再視上學爲畏途之外，學校教育還可以促成更具解放性的目的。諸如幫助學生看見自己所處的生存位置，是置身在何種政治、社會、經濟情境底下，由此獲得能力去掌控自己的命運，而不是覺得他們被困在所屬的社會位置中動彈不得。一般主流學校教育通常採囤積式的教育，以「工具技術提供者」爲教育的主要目的，然而這樣的教育方式，只是將學生當成教學過程的客體，無法激發學生的熱情和能動性，也會讓教育變成是在灌輸社會既有的霸權意識型態。因此，批判教育學者 Freire (1998)曾言：「教學習者讀他們的世界(world)，而不只是教他們讀字(word)」。黃武雄（1999）也對那些奉行主流學校教育價值的老師們提出呼籲，他說：

老師或許可以協助貧窮的學生，讓他有機會往上爬，日後成為中產階級的一份子，但是如果他不曾努力打開孩子的心，拓展孩子的視野，在功課之外和孩子深入討論更複雜更詭譎的問題，他的協助反而會加深孩子階級分裂的性格，使孩子長大後無法面對自己出身，與其社經地位之間的矛盾（頁 4）

以「在玩」青少女的情況來說，有些教師或許認爲，只要能將這些不愛讀書的孩子拉回教室，以活潑的教學方法引發她們學習的興趣、協助她們嫻熟學科知識、形塑她們合宜的禮儀規範，因此獲得晉升中上階級的能力和資格，未嘗不是一種幫助她們階級流動的方式。可是，假使教育只停留在這個層次，沒有協助學生看到他們所處社會位置背後的歷史建構和權力關係，沒有跟孩子討論他們生命中所經歷的性別、種族、階級歧視，也沒有鼓勵他們認真看待自己的文化和歷史，那麼受教育的結果，很有可能是讓他們與自己的母文化更加的疏離，甚至產生自

區，設立了一個給當地孩子休閒、讀書、玩樂的空間，稱之爲「格鬥天堂」，他們嘗試採取有別於主流教育體系的傳統作法，以自由、開放、平等與認識差異的另類教育方法，對待那群都會邊緣勞工原住民的小孩。類似這種小型、草根性質、追求社會正義、具有解放意義的教育實驗方案，應該獲得主管教育行政機關的重視，並提供經費和物資、人力的補助，以示鼓勵。

我厭惡的情緒。例如淑惠無法接受自己的種族身份，感覺父母的工作是羞恥、見不得人的；美如將父親的失業怪罪於他的懶惰；小宣一直無法諒解爸媽離婚這件事，並對媽媽再婚的對象有強烈的抗拒情緒。這些看似個人的議題，都牽涉到更為廣泛的社會關係，包括種族的歧視與壓迫、資本主義下的工作型態與生產支配邏輯、中產階級家庭意識型態的迷思等。因此，假設教師真的想要觸碰到這些孩子的內心深處，希望改變他們生命中被壓迫的狀態，就不能迴避這些政治性的課題。教師必須把教育視為民主教育的實踐，幫助邊緣族群學會質疑他們的邊緣位置，抗拒受宰制的權力關係，進而獲得增能與解放。

第二節 課程與教學的轉化

壹、重視學生生活經驗

從「在玩」青少年的認同建構歷程可以發現，身份認同和學生的生活經驗密切相關，置身於不同的社會情境底下，會生產出不同的認同形式。因此教育工作者如果想要透過教育改變學生的認同，就必須重視學生的生活經驗，一方面要瞭解學生究竟經由何種社會或文化的形式定義自己，另一方面也要學會和學生的經驗保持某種批判性的關係，避免全然的接受或否定學生的意見（蕭昭君等譯，2003:353-354; Connell, 1982: 198-199）。具體例子如 R. W. Connell (1982: 198-199) 等人曾在《創造不同》(making difference)一書中，提出如何規劃不同的課程形式，以教導勞動階級的學生。他們主張這種課程應以勞動階級者的經驗和環境作為出發點，因此它會選擇一些攸關經濟生存和集體行動的例子，處理因失業而帶來的家庭困境，回應新科技的需求，處理個人認同與組織的問題，瞭解學校如何運作以及為何運作。不過，這些課程的設計和安排並不代表，學校教育僅僅是勞工階級的代理人，學校教育也可以自由對抗存在勞工階級生活裡頭的壓迫面向。例如從他們的研究中，他們看到勞工階級男孩和其父親表現出性別歧視主義，或是青少年文化完全為商業邏輯所主導，面對這些問題，Connell 呼籲學校教育必須責無旁貸地作持續的抵抗。同樣的，在瞭解「在玩」青少年的文化和經驗之後，教師一方面可以將她們的街頭文化形式帶入教室，連結學生的日常生活經驗以建構學校知識，另一方面也需要陪同學生一起檢視她們文化中的種族歧視、性別歧視或階級歧視，而非全然地擁抱她們的文化。例如教師可以設計活動，讓這些孩子

去訪問周遭親友的職業、工作情形、薪資、潛在的職業傷害等，幫助她們瞭解未來即將面臨的工作世界真實樣貌。和學生討論八家將的文化意義和背後的資本主義商業邏輯，同時引導學生去批判八家將中的性別文化，以及她們所參與的民俗慶典中，還有哪些類似的例子會將女性客體化（例如媽祖繞境時，她們都有去出陣，可以請她們觀察媽祖繞境所發生的文化現象²）。針對學生所喜愛的流行文化，如跳舞、電玩軟體、漫畫、刺青、服裝打扮、同人誌等，老師也可以將它們納入課堂，請學生蒐集資料、進一步地去瞭解這些文化產業背後的產銷過程、意識型態和發展歷史。此外，「在玩」的孩子都十分熟悉幫派的文化，教師不妨善用他們的在地知識，請他們介紹幫派文化的主導形式，並且教導他們發展出批判的眼光來看待幫派文化中暴力、扭曲的一面。

貳、增進學生意識覺醒

「在玩」青少年遭受性別、種族、階級的傷害，但是她們因為缺乏論述工具可以對自身經驗進行分析，也不瞭解自己為何會有這麼糟糕、無力的感覺，因此只能以最直覺的方式—反抗學校教育，來處理她們的政治性憤怒。為了讓受壓迫族群可以「意識化」、「問題化」自己的經驗，進而發現自己有能力改變世界。學校教育應該提供一些方法、途徑，幫助學生檢視他們自身特殊的經驗和附屬的知識形式。實際的作法有如：Fine (1989)提出「命名」(naming)的方式，主張教師應協助學生辨認、定義那些影響他們生命最清楚的社會和經濟關係，尤其是不平等的權力和資源分配現象，如性別主義、階級主義、種族主義等。以中輟政策為例，Fine 指出「不去命名、述說」會對低收入和少數族群的學生造成非常嚴重的後果。假設教師沒有協助學生為中輟政策命名，將會限制可能輟學的學生所獲得的資訊，學生也無法得知從國中輟學必須承擔嚴重的經濟和社會後果。因此，Fine 主張對於中輟的學生，應當先舉辦一個離校前的訪談，詢問學生未來的打算為何，再與父母或監護人面談，交給學生一系列的同等學力、輔助方案資源，讓他們可以知道尋求協助的管道，也應當要讓學生充分地瞭解他們決定輟學的後果，例如中輟生的高失業率、每年有多少比例的人口無法通過同等學力測驗的考試、私立職業學校以高學費政策剝削學生，也沒有提供招生時保證的就業機會等。

² 相關的教學資源可以參看呂木蘭（2004）的《性別議題融入鄉土教育之行動研究—以大甲媽祖信仰為例》一文。

在發展學生的階級意識方面，Anyon (1981b)長期關心不同階級孩子所形成的學校文化，因此發展出一系列以階級為基礎的轉化式教學，對於如何教導勞工階級的孩子，發展解放性知識，非常具有啟發性。Anyon 所發展的教學模式有三個步驟：第一步是「運用洞悉意識」，意指運用學生的「好意識」以挑戰常識或意識型態。很多學生直覺性地知道，他們的老師並沒有幫助到他們，他們被視為問題學生。這些穿透意識可以被用來挑戰主流的平等機會的意識型態，以及學生本身的社會迷思。第二步是「將文化抗拒政治化」，意指將學生的反抗性語言，以及其他抗拒形式的文化表徵，轉化為政治覺醒的行動。在勞工階級學校，這意味著首先試圖使學生評估他們為何要抗拒？他們要如何抗拒？抗拒的結果為何？Anyon 認為應該和學生討論在這種情境底下，更有效的政治行動的可能。例如她會請他們將自己的父母帶來學校，以一群人的方式面對老師和行政人員。她會試圖顯示別人如何以更有效的方式反抗壓迫的情境，她也會使用勞工階級和其他對抗性的文獻—故事、詩歌、日記、論辯性文章、黑人、女人、奴隸、囚犯、移民者、工會組織者的信件，討論這些作者的政治性意圖，以及受到這些書寫所激勵出來的活動。她會討論這些活動本身，包括結盟活動、奴隸的反叛、民權運動。目的在於使學生運用這些例子，反省他們自身抗拒的有效性。第三步驟是「發展對抗意識型態」：運用學生對於不公平的覺知，鼓勵他們發展一致的觀點以表達她們的想法，還要提出如何解決問題的計畫，以挑戰學生原本的無權能感和迷思，她也會向學生展示一些過去社會運動者的計畫和希望，藉由討論這些人的希望和夢想，讓他們得以比較不同形式的計畫方案。最後將焦點放在自身的經驗和社區上，以尋求改變之道。

Anyon 所發展的解放教學模式雖然令人神往，不過，由於她本身是大學教授，這一系列基進的觀點並沒有在中小學場域中被實踐，也就無從檢視其可行性和成效如何。所幸，有位小學教師 Sylvester (1994)在美國費城一個三年級的教室中，成功地實踐了勞工階級的反再製教育。Sylvester 所任教的社區可以說是一個貧民社區，她的學生有 93%都仰賴社會福利過活。面對這些經濟弱勢的學生，Sylvester 希望教育能協助他們分析經濟面向的經驗，以改變階級再製的命運。於是，她和學生在教室中，模擬她們的社區環境，創造了一個虛擬的經濟世界，學生將之命名為「甜蛋糕小鎮」。在小鎮中，有由學生所扮演的生意人、政府機構、工會組織等，他們也有自己流通的貨幣，可以購買虛擬小鎮的東西或服務，同樣必須納稅、租房子。這是為期一年的課程，每週有幾個小時的時間，學生會扮演

「甜蛋糕小鎮」裡頭的角色。在這個過程中，老師會鼓勵他們去質疑、探索、解釋他們對於這個世界的經驗，老師也會製造一些困境，讓他們學會如何應付經濟結構的變動，透過這個活動，學生宛如生活在真實世界的情境中，師生共同探索關於寫履歷、找工作、失業、走後門、企業外移、無家可歸、外籍勞工、不正義等問題，並且努力克服這些障礙。Sylvester 還發現學生有了這些模擬經濟活動運作的經驗後，會變得比較有能力討論隱藏在經濟因素底下的不平等議題。例如有一次有學生互罵對方的媽媽是遊民，Sylvester 聽到後便將原先的課程暫停下來，改為和學生一同討論為何「遊民」會變成侮辱性的字眼。她先問學生有哪些因素會使得一個人付不出房租？並引導學生用他們的教室經濟模式來作思考。學生提出的原因包括了被解雇、企業外移、工資太低、人們沒有足夠的錢可以做生意等，最後 Sylvester 向學生強調：「如果一個人變成遊民，這不該是那個人應該覺得慚愧的事情，而是我們國家應該覺得慚愧的事情」(Sylvester, 1994: 7)。總之，Sylvester 發現透過這堂教室經濟的課程，學生學習到經驗性的詞彙，有能力討論經濟背後的不平等，也得以發展克服經濟困境的技巧。

至於國內的階級教育，目前已經正式發表為文的教學實例不多，只有親身參與中華民國基層教師協會所舉辦的論壇，才能聽到現場教師的精彩分享。例如李文英（2004）在國小所進行的一系列輔導教育課程。她先考察社區中勞動家長的勞動經驗、訪談她們的生命故事，最後再邀請社區裡的勞動家長來到學校現身說法，透過她們的生命故事，和孩子進行階級與性別的教育。在整個課程進行過程，學生學到一份勞動工作背後的辛苦與可能的職業傷害、勞動家庭特有的生活形態、經濟活動運作的邏輯，還有身為一位勞動媽媽在家庭、職場之間的處境與矛盾，同時兼顧了性別與階級動力的分析。陳惠雯（2006）帶領高中學生參觀工殤協會以及「格鬥天堂」，一個照顧失業勞工子女的課後輔導組織。王慧婉（2006）讓高職學生對自己的父母進行工作生活歷史調查，帶著學生去八家將、跟著繞境，請學生分享她們本身的工作經驗等，這些教學實踐雖然尚未轉化為文本，也還沒有運用理論進行分析與詮釋，不過在教學策略上，都有助於促進學生階級意識的醒覺。

此外，在陳伯璋、張盈堃（2007）所主編的《學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐》一書中，也收錄了一些國內中小學教師發展反再製教育的例子，例如楊恩慈、柯伯儒（2007）在一所偏遠貧窮的小學裡，採用「有爭議性」的繪本，作為閱讀文本，藉以引發學生發覺一些存在於她們生活的「社會實在」

的問題。例如當小朋友閱讀到《我的媽媽真麻煩》時，老師問學生對於書中爸爸的遭遇有什麼想法？書中的爸爸是一個喜愛酗酒的爸爸，剛好許多學生都有類似的經驗，於是有幾個學生都說希望爸爸被關起來。老師順勢追問「爸爸找不到工作是故意的嗎？」並且邀請大家一起來想一想為什麼爸爸會找不到工作？要怎麼解決這些問題？老師接下來還幫學生找到許多討論失業問題的剪報、新聞、社論，讓學生閱讀並分析，媒體為何對失業問題有不同的說法？最後利用社會課，進行一個主題的探討和調查：「如果我是鄉長應該如何面對失業問題？」。這個實踐例子和 Sylvester 的例子有許多可以相互啟發之處，也很適合用來討論「在玩」青少年她們家庭所面臨的失業困境。總而言之，以上的例子都顯示出教師在發展學生的批判意識時，倘若能善用學生的生活經驗，其實可以發現有很多豐富的素材都可以發展學生的批判意識，協助他們更加瞭解自身的處境。

第三節 教師的意識覺醒

壹、教師應培養批判性多元文化意識

「教師」是一份非常具有挑戰性的工作，因為不管教師自身的階級、族群屬性為何，他都得面對來自不同性別、種族、階級的孩子，在這個過程中，教師如果沒有辦法走出自己的經驗世界，努力去瞭解多元文化背景孩子的生活經驗，那麼教學工作很可能就會淪為再製霸權意識型態的工具。再者，從「在玩」青少年的受壓迫經驗顯示，各種壓迫經驗往往是相互交織的，某些時候，階級壓迫可能會以性別壓迫的形式表現，某些時候，性別壓迫背後也可能結合了種族壓迫的運作。因此，教師在協助學生辨識生命中的壓迫經驗時，必須有能力看見學生身上所承載的「多重」壓迫動力。例如一個具有性別意識的教師，在帶領學生解構異性戀愛情中的美貌迷思時，要小心不要變成在指責那些想要藉由外表裝扮對抗階級壓迫的勞工階級女生，也不要為了教導女孩成為一個獨立的個體，而貶抑勞工階級女孩過度依賴愛情的傾向。這些「看見」和「理解」的能力，都有賴於教師平日所累積的多元文化素養。因此，教師必須時時保持高度的自我省思能力，盡量接觸不同文化的族群，吸收多元文化的批判性論述，才有能力看見學生身上所承載的文化差異，理解這些差異背後的結構性因素，並且帶領學生去檢

視、批判各種文化形式裡頭蘊含的種族、階級、性別歧視。

不過，批判性多元文化意識的培養，並非一蹴可幾的事情，它是一種長期的、省思的、不斷建構與解構的過程。如果單單寄望教師個人的自覺和努力，未免過於消極。比較有效的作法應該是將它納入師資培育課程，才可以造成廣泛、深遠的影響。過往的師資培育機構雖有開設多元文化教育等相關課程，不過多半屬於選修性質，再加上大部分的師資培育課程，都充斥大量工具理性導向的科目，導致教師著重於教學效能的追求，不容易發展出社會文化與階級權力關係的觀念和視野（姜添輝，2002：361）。因此，本研究建議日後師資培育課程不僅要將此類課程由選修改為必修，還必須加重賦予教師多元文化視野和批判能力的科目，諸如社會學、文化研究、性別平等教育、族群關係、多元文化教育、批判教育理論等課程，以增加教育工作者的社會文化批判視野。

貳、教師間發展拮抗同行的關係

教師欲從事學校教育的轉化，所需面對的是整個社會的結構性矛盾。以台灣的教育情境來看，許多不利因素都會阻撓教師從事解放性的教育實踐，例如國家政策對於教師的管理與統治，升學主義對於學校教育的扭曲，學校主管恐懼、打壓或不樂見教師的自主意識等，師資培育課程的工具理性傾向，教師角色的時空限制等，這些因素都可能阻礙老師的自我批判、省察，甚至導致教師的技能退化（李奉儒，2006：123；許誌庭，2002）。這些結構性的限制當然不是短期或個別教師可以扭轉或改善的，不過，批判教育學者 Freire (1998)呼籲教師，不能將參與民主的方案只當成個人的奮鬥，教師必須團結在一起，挑戰整個教育不公的體系。McLaren 也提醒教師，如果要根據解放利益的邏輯來形塑學校教育的話，這種力量不只是跟一種高度的自我瞭解密切相關，也必須是跟老師之間有可能緊密團結起來集體發聲有關，她們才能一起進行社會運動，改變學校教育系統內外的意識型態和物質環境（蕭昭君等譯，2003：360-361）。因此，若要從事反再製的解放教育，老師們應該發展拮抗同行³的關係，才有對抗社會結構、學校保守體制以及主流價值的可能。值得慶幸的是，目前台灣的教育領域已有幾個具有批判

³ 「拮抗同行」一詞為夏林清（2007）所創發，不過她所指的是自身與中小學教師或工會組織之間的協作關係；而我在此處所指的是，所有有志於從事批判教育學的教師們之間的協作關係。

解放色彩的基層教師團體出現，如台灣性別平等教育協會（以下簡稱性平教）、原住民基層教師協會（以下簡稱原基教）和中國民國基層教師協會（以下簡稱基教），分別著重教育中性別、種族、階級議題的分析與教育實踐。雖然這三個團體對於社會動力的分析有不同的著重焦點，但是它們都反對其他壓迫形式的存在，也都從教師自身經驗的反省出發，發展解放性的教育實踐。例如性平教剛開始成立的第一本出版品，⁴就收錄了多位教師反觀自身性別生命經驗的文章，之後這群教師陸續透過工作坊、內部進修、電子郵件公共群組的討論與激盪，開發性別教學的資源、編寫教材並出版書籍，同時也積極參與社會運動，抗議各種性別不公的事件，回過頭來影響政策，並推動相關法條的立法（蘇芊玲，2007）。可以說是教師透過集體力量的集結，由下而上逐步改變體制的例子。基教所關切的議題比較廣泛，包括了教師的各種教學實務經驗，她們會以議題的方式進行反映思考、共同研發教學實踐的方案，以激發教師的專業自主行動力。不過，近幾年來基教重心放在發展勞動階級的教育觀，她們和工運團體建立非常良好的合作關係，與勞動家長接觸的經驗幫助教師更貼近勞工階級的生命經驗，回饋到課堂中有關階級意識的教學實踐，是教師與其他社會運動團體攜手並進，對抗壓迫的最佳例子。原基教是今年才剛成立的團體，目前還沒有直接討論國中小裡教學實踐的文本出現。不過，早在原基教正式成立之前，現任理事長達努巴克（2007）就已經在部落裡開辦部落教室，透過開讀書集結部落裡的青年志工，共同反思自身生命與社區的種族議題，還開了一門實驗課程方案「達魯薩倫映畫院」，帶領部落裡的小朋友一起看電影，讓他們開始萌發多元文化、種族的意識。可說是已經打破在學校裡頭辦教育的傳統模式，直接走入社區進行批判性的教育實踐。由此可見，反再製教育的實踐絕非一個遙不可及的美夢，「在玩」青少年也不一定得在學校教育中感到挫敗或疏離，只要教師願意重新思考學校教育的本質、透過團體的力量時時增益自身的權能，那麼眾多的教師將匯集成點滴涓流的浩蕩隊伍，共同朝向一個更為民主、人性化的社會邁進。

⁴ 此書書名為《感謝那個性騷擾學生的男教授：我的性別意識成長歷程與實踐》。