

臺灣教育社會學研究 十三卷二期

2013年12月，頁87～126

透過社會運動學習：萬華社區大學講師 陳情行動歷程之框架理論分析

徐敏雄

摘 要

本研究採質性研究方法，順著萬華社區大學（後稱社大）講師陳情行動進程，釐清講師們如何透過框架理論操作持續賦予教育局負面評鑑結果另類新意，並藉由擬訂因應策略喚起參與動機，抗議教育局評鑑不公，爭取程序正義。研究發現，社大講師參與陳情行動的主因並非公共理由，而是教育局的污名化評鑑結果與其正向認同與情感落差過大；加上教育局撤銷或接管社大耳語不斷，他校支持者又將社大運作機制結構性問題搬上檯面，更讓講師認定此事出於教育局不公，進而激發其不滿情緒和參與動力。此外，本研究也發現陳情行動的參與，不僅能讓講師對社大結構性問題有更多理解，也形塑了「社大講師」與「公民」的自我認同和角色能力，進而朝著「知識解放」及「邁向公民社會」理想前進。

關鍵詞：社區大學、社會運動、框架理論

- 本文作者：徐敏雄 國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所副教授。
- 投稿日期：102年1月9日，修改日期：102年8月28日，接受刊登日期：102年11月6日
- DOI：10.3966/168020042013121302003

*Learning Through Social Movement: A Study of
the Application of Framing Theory in a Petition
Process Initiated by Instructors of Wanhua
Community College*

Min-Hsiung Hsu

Associate Professor

Graduate Institute of Adult and Continuing Education,
National Chi Nan University

Abstract

The purpose of this study was to investigate how instructors at Wanhua Community College used the “framing theory” to transfer negative evaluations into alternative ideas, and to explore how they developed coping strategies to arouse motivation to participate in protests against unfair evaluations from the Education Bureau, and to fight for procedural justice. The study employed qualitative research methods, including unstructured interviews, a research journal, and content analysis. The results showed that the instructors did not participate in the petition action primarily on public grounds, but rather because of the excessive discrepancy between the Education Bureau’s stigmatizing evaluation result, and their positive identity and emotions. Participation in the petition action not only allowed instructors to understand the structural problems of the community college, but also shaped the construction of their identities as “community college instructors” and “citizens.” It also advanced the realization of the community college ideals of “liberating knowledge and building civil society.”

Keywords: community college, social movement, framing theory

壹、前言

為培養現代公民、實現自由民主理想，無論是顧忠華（2005，2012）、Ranson 與Stewart（1998）或聯合國教育、科學及文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1996）都指出：民主社會的公民除了要追求個人發展、尊重差異文化與多元價值，也要能促進信任與關係社會合作。為能培養參與民主社會公共事務的公民，無論是共同價值傳遞、新知識獲取及理性溝通能力培養，都成為公民教育的重要任務。至於培育這種理想公民的最佳管道與場域，就是透過終身學習建構起一個充滿活力的「公民社會」（civil society），讓民眾得以藉由個人或集體行動的民主途徑參與公共事務，理解私利與公益間的互賴與兩難關係，進而在獲取私利過程中兼顧公共福祉，減少社會中「搭便車」的問題。

與此類似，在臺灣向來以「知識解放、邁向公民社會」為辦學目標的社區大學（以下簡稱「社大」），更主張從翻轉過度強調工具理性的教育陳窠中著手，希望藉由人們對世界的重新認識，建立以「人」為主體的世界觀。而此一世界觀重建必須包含公、私領域生活經驗與社會參與，以及書本上客觀知識之多元辯證，以掌握事物普遍性和獨特性。如此人們就不會再被動附和或泛道德化單一價值，而能創造性地提出自己的見解，兼顧差異包容與價值堅持理想（黃武雄，2003）。

與1980年代激進抗爭的社會運動相比，李丁讚（2004）和顧忠華（2012）認為，1990年代末期臺灣社大運動已逐漸將先前的基進能量轉入社區，並透過學習、溝通、合作等體制內改革逐步獲致個人權益與社區共善。然而從2008年新北市蘆荻社大的「保校運動」（李易昆、李玉女、盛媛，2011），到2012年臺北市萬華社大的「陳情行動」（林佩怡，2012），都依稀可見蘊含抗爭色彩的行動在社大運作。特別是萬華社大的「陳情行動」，不似蘆荻社大的「保校運動」依然有行政團隊在背後引導支持，由於該次集

體行動起因於校長「疑似挪用公款」而喪失社大續約權，之後由社大講師自行發起。因此，整個陳情行動的訴求能否體現「公共理由」（public reasons）？不同講師的多元價值又是如何被彙整成參與者能共同認可的集體目標？這些問題的答案，正好可以用來檢視過去十多年來萬華社大講師公民素養的學習成果。

根據何明修（2004）的說法，任何被壓迫者通常不是直接經驗被壓迫的事實，他們能指認出某些社會事件並視之為不義，從而採取批評與集體反抗手段嘗試去改變它，以「新框架」來扭轉行動者的既有認知。此外，也如同Kymlicka與Norman（1995）警告的，民間結社的操作不見得都依循自由民主價值，團體成員參與集體行動的動機也不都是涵養公民素養，甚至人們集結的目的可能只是為了分享私人價值、追求私利或逃避主流文化。為能更清楚瞭解萬華社大講師們參與陳情行動過程中，「為何能」及「如何能」被喚起參與熱情、凝聚公民行動價值意義的過程，亦即釐清這場發生在「學校窗外」的公民教育實踐歷程，研究者乃根據Snow、Rochford、Worden與Benford（1986）及Snow與Benford（1992）的「框架理論」（framing theory），釐清陳情行動不同階段中講師們是如何透過觀點採借、碰撞、融合與轉化，解讀臺北市教育局（以下簡稱「教育局」）的「不續約」事件，賦予個人與集體行動意義，藉以釐清陳情行動的參與對講師可能帶來的公民素養學習效果，以做為未來臺灣各社大培育公民之「社會學習行動」重要參考。

貳、文獻評析

根據Jarvis（2000）分析，傳統上成人教育被視為一種基進社會運動，特別是隨著新教改革運動（Protestant Reformation）而來對理性、普世人權、包容自由等價值的強調，以及K. Marx為代表倡導工人階級革命社會運動的實踐。雖然二十世紀末源自Marx的老式社會運動已逐漸凋零，代議制

度逐漸成為人民參與公共事務合法管道，但社會運動並未停擺，而是轉向性別、生態環保、和平運動等差異文化社群的生活政治。晚近蘊含濃厚文化意涵的集體行動，只要有非正式網絡參與、強調體制外衝突性抗議策略，並受某一共享價值與凝聚力引導，就可被視為社會運動。這種「新社會運動」不一定發生在諸如凱達格蘭大道等特定場所，也無須大規模動員（何明修，2011；苗廷威譯，2002；Kilgore, 1999），它們重視的是參與者「想過怎樣的生活」及「希望如何被看待」。

一、社會運動的文化霸權和框架理論

至於新社會運動推進過程中多元價值搓揉與角力過程，是A. Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）意識型態與文化霸權（cultural hegemony）論述的核心，他強調公民社會主流世界觀與道德領導權經常處在暫時穩定狀態；文化霸權內涵絕非既定或固定，亦無法透過外力脅迫，而必須經由多元團體意識型態辯論、說服、修正、重組與轉化才能產生。也只有經由多元協商與聯盟整合成的意識型態，才能跨越階級道德與利益，產生足以翻轉結構不正義的社會力量（Holst, 2002）。在文化霸權爭奪戰中，Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）認為無論是統治者或被統治者都被納入一套相互教育的網絡，每個人同時扮演講師和學生；透過相互教導、學習、辯論與說服等長期互動，人們便可共同檢視、反覆修正意識型態與社會脈絡間的合理性，進而構出有利工人階級霸權的意識型態。也因為這樣，每個公民都是知識份子與哲學家，唯有藉由參與政治經濟與社會文化意識型態競賽，才能從辯證關係中取得暫時性自我意識和世界觀，瞭解自身、他人及外在制度的有機關聯（Allman & Wallis, 1995）。

與Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）的文化霸權理論相比，同樣以分析社會運動中觀點轉化著稱的Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992），其「框架理論」更細緻地梳理出社會運動過程中符號操作與集體行動意義賦予的動態實況，對於理解意識型態角力過程的來龍去脈頗有助

益，亦即能夠幫助人們從認知面掌握運動參與者之觀點轉化歷程（Snow & Benford, 1988）。更詳細地說，「框架理論」汲取E. Goffman的「詮釋基模」（*schemata of interpretation*）邏輯，其中所謂「框架」，泛指那些能使個人確認（*locate*）、認知、辨識和標示發生在生活世界中各種事務意義的參考依據。無論個人或團體，唯有藉由框架對生活經驗進行組織、對行動進行引導，人類生活才能獲致意義。同理，對社會運動參與者而言，必須仰賴「框架」才可對社會情境、問題成因、解決之道進行編碼，甚至與敵對陣營劃清界限，凝聚行動目標，讓看似與個人無關的集體行動能有更高層次利益連結或道德內涵。有時不同組織為取得支持，還會對個人或組織間關聯淡薄的目標進行論辯、串聯、延伸、轉化或統整，以產生「框架結盟」（*frame alignment*）。倘若組織或領導者的框架能與民眾生活經驗或其對當前情勢的理解產生連結，甚至引發恐懼或道德憤怒，就更可激起參與熱情（Snow et al., 1986; Snow & Benford, 1992）。

至於社會運動發展歷程與框架之間的關聯性，Snow與Benford（1988）認為大致可分為診斷、預後和動機三個向度，亦即分析問題、發展出解決策略，激發行動動機（苗廷威譯，2002）三個階段：

（一）診斷框架（*diagnostic framing*）是將社會生活事件與觀點問題化，並診斷其可能成因（Snow & Benford, 1988）。藉此，看似理所當然或屬於個人過失的現象，便可被轉化為具集體色彩的社會正義或政府疏失問題，集體行動才能被賦予匡正社會政治缺失的正當性。然而，由於各路人馬（政府官員、政黨、敵對陣營、媒體等）都會想盡辦法確保自己在特定議題上的優勢，因此會竭盡所能宣示自身合理性或合法性，甚至矮化或醜化對方，所以社會運動者必須以符合其形象的方式宣示其「事主」（*problem owners*）發言權（苗廷威譯，2002）。

（二）預後框架（*prognostic framing*）的目的不單要針對前述問題診斷提出建言，還須根據問題輕重緩急評量因應策略的可行性（Snow & Benford, 1988）。過程中，某些帶有強烈烏托邦色彩，甚至不見容於既有社會文化脈

絡的價值與生活方式，都可能被搬上檯面討論，進而開啓集體行動與社會改革的新空間（苗廷威譯，2002）。

（三）動機框架（motivational framing）提供行動者一個合理參與集體行動的理由，並召喚他們的熱情與動機（Snow & Benford, 1988）。唯有當行動者相信他們的集體行動有成功機會，並擁有一定程度可行性與合法性，才能勇於面對行動可能後果。因此，社會運動的動機框架必須同時關照社會團體和個人層次的合理性、可能代價以及特殊意義（苗廷威譯，2002）。

就此來看，Snow等人（1986）的社會運動分析也關切集體行動發酵過程中，人們是如何透過社會互動與意義生產，說服大眾相信社會事件背後存在不正當理由，以鞏固集體行動合理性和重要性，吸納更多人認同、投入社會運動。只是Snow等人（1986）不關切「價值實踐」層次，對於如何激發行動者投入改革行動似乎缺少「價值理性」基礎，在此，Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）的「文化霸權」論述正可補足。特別是多數社會事件對一般民眾而言都是「理所當然」地發生，甚至與其毫不相干；即便某些事情確實侵犯自身權益，但只要在可忍受範圍內，多數民眾還是會選擇沉默。此時唯有發揮Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）所謂「有機知識份子」（organic intellectual）的成人教育者責任，即善用民眾生活中既有「框架」引導其重新認識、感受、標記社會事件，將其成因與預期後果導向不正義、壓迫等負面感知，甚至適度收整個人與差異團體意識型態歧見，引爆足以推翻得過且過之生活習慣的不滿情緒，才可能從認知與情感面匯聚出更大的行動力量（Kilgore, 1999; Tarrow, 1992）。

即便如此，Snow、Zurcher與Ekland-Olson（1980）、Mezirow（1989）和Kilgore（1999）還是提醒，不宜一廂情願將「意識型態」或「框架」視為社會運動動員成功的唯一因素，因為許多社會運動目標都處於變動狀態，甚至多數參與者皆在不完全瞭解目標與動機情況下就因友人邀請參與其中。此外，即使社會運動抗爭議題確實與民眾相關，甚至頗能引發認知與情感共鳴，但若民眾生命週期中可支配時間與經濟拮据，還是無法投入。換言之，

個別批判意識不必然導致集體社會行動，集體社會行動也不必然是源自個別批判反思（何明修，2009；Kilgore, 1999; Mezirow, 1989）。最後，社會運動發起者在操作框架時也會面臨一項兩難：為引發民眾關切與參與熱情，領導者或社運組織通常會強調該事件的災難性或道德威脅，因為不強化問題急迫性或嚴重性，民眾熱情將難以被喚起。然而，如果過度強調事件的毀滅性或不正義性，也可能讓民眾覺得絕望，認為改革不可行，甚至誘發宿命論（何明修，2004，2009；趙鼎新，2007；Snow & Benford, 1988）。

二、臺灣社大自救社會運動案例：蘆荻社大的故事

至於臺灣目前曾以「社大存亡」為標的發起的社會運動，除萬華社大的「陳情行動」外，要屬2008年新北市蘆荻社大的「保校運動」最具代表。該校成立於1999年，2008年以前都採直接議價使用國立三重高中綜合體育館為辦學空間；2004年《促進民間參與公共建設法》通過後，教育局開始以「委外營運」（operate transfer, OT）的「招標制」取代「議價制」。在2008年國立三重高中體育館招標作業中，民間企業以高出蘆荻社大1倍以上的權利金得標，迫使在此耕耘9年的社大必須另擇新地。為抗議主管機關「教育市場化」政策，該校行政同仁開始動員師生抗爭（李易昆等，2011）。

然而不同於工人運動或其他議題社會運動的參與者較容易被單一議題的物質利益動員，李易昆等人（2011）認為，由於社大學員學習動機多半是個人興趣或利益，人際互賴基礎薄弱，若期盼以物質利益為動員基礎較為困難。以該校的社會運動為例，由於學員感受到短期內學校將被迫遷移，所以初期主要行動目標鎖定在「解決蘆荻社大生存問題」，學員參與動機主要來自對學校的認同與情感。但隨著抗爭行動持續擴大，學員們開始向社會大眾或媒體爭取支持，亦即進行Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）所謂的「框架結盟」工作。過程中無論是向公部門陳情、在公聽會中表達訴求、接受媒體採訪，進入公共發言位置，學員的行動訴求被迫得從原初對學校情感或個人權益轉向「公共理由」，他們甚至得考慮自己的一言一行可能

招致的結果。整個運動參與讓學員們感受到「公民」絕非是一個客觀身分的取得，而是一點一滴改變自己，使其逐漸成為影響自己與所屬社群未來的發展歷程（李易昆等，2011）。

回到前述Goffman「框架」的概念，除了賦予行動意義的價值參考依據，其實Goffman對「框架」的定義還包含提供行動者認識自身社會角色內涵的各種互動場景（setting）（王志弘、許妍飛譯，2006）。從「對外」，社運組織要動員成員，勢必讓行動參與者對自身、運動、對手產生集體認知，並劃定我群和他群的界線（何明修，2004）；這個集體認同的形成過程反應在「對內」的層次，則是每個人員如何理解自身角色與社運組織的關聯的過程。所以對參與保校運動的蘆荻社大學員而言，每一種公共事務互動場景都是「框架」，它們像是一連串蘊含特殊意義與規則的布景和舞臺，持續引導試圖進行印象整飾的群眾與學員，在相互期待、彼此互補的共識下合力上演一齣戲。正是在公共領域「框架」引導下，學員們逐漸習得了「公民」該有的言行舉止模式，並取得「公民」自我與公共形象。由此經驗，李易昆等人（2011）體會到如果單仰賴目前多數社大使用類似公共論壇的平臺進行公民教育，只能發揮社會議題資訊提供與關切引發作用；若要產生實際公民行動，勢必得有個人或所屬社群利害關係牽涉其中。即便運動初期學員參與動機以保障個人學習權益為主，與公共議題正義訴求相距甚遠，但基於個人權益保障產生的愛校動力及理性計算，也提供學員一個「社會角色」來觀察「社大」與「政府」的關係，進而認識自己作為「公民」能擁有的能動性和主體性。

綜合以上討論，在本研究中研究者除要從Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）的「框架理論」，分析萬華社大陳情行動發展歷程中核心參與者（含講師與研究者）是如何透過框架使用，對「校長涉貪」、「評鑑乙等」和「不續約」等重要社大事件進行成因分析、擬訂因應策略和激發參與者行動動機。也會從「社會學習」的角度，參考Goffman的「框架」概念，對核心參與者如何觀察、詮釋和形構社會互動場景中各類角色形象和行

動方向之影響（王志弘、許妍飛譯，2006）進行分析，以瞭解集體行動參與對核心參與者作為社大講師、現代公民或Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）所謂「有機知識份子」的可能影響為何？換言之，研究者還會分析核心參與者用以引導師生認識、感受、標記整起事件的「框架」，是否足以引發他們對教育局行事不公的理解，並適時統整參與者對行動之多元理解和情緒，進而匯聚成行動能量，以做為未來臺灣社大思索培育現代公民時之重要參考。

參、研究場域與研究方法

一、研究場域：萬華社大

（一）成立11年、連續4年評鑑特優

1999年成立的「財團法人九九文教基金會」（以下簡稱「基金會」），從2000年9月起承接臺北市政府教育局委辦的「臺北市萬華社區大學」。歷年來，行政團隊以文化深耕、社區培力、環境守護及弱勢關懷四大辦學目標，努力為萬華地區營造優質終身學習環境及社區發展參與平臺，並於2005年通過全促會「社區與社會參與」認證，甚至從2007～2010年獲教育局評鑑「特優」。

（二）融入式課程與講師讀書會的推動

2008年8月，萬華社大亟欲提升講師課程融入公共元素能力，適逢研究者也希望在社大推動融入式課程之行動研究，於是雙方達成合作共識。截至2012年為止，透過工作坊、主題讀書會、教案分享會，以及成果發表會的實施，講師們開始思考如何將公共議題融入課程，以達成黃武雄（2003）所主張主觀經驗與套裝知識相互印證、彼此修正的「知識解放」目標。4年來參與講師已有10多位，其中3位講師曾獲政大社區學習研究中心頒發生活藝能類課程的「優等」和「特優」獎勵。

(三)萬華社大因校長疑似挪用公款致使評鑑成績獲乙等

2011年11月1日與教育局為期3年的社大契約到期前夕，萬華社大校長因涉嫌挪用公款遭教育局指正，連帶也使該年度社大被評鑑為乙等，社大從2012年2月1日～7月31日間由臺北市龍山國中暫時接管（北市教社字第10132458600號）。基金會接獲公文後隨即提出申復，要求教育局公開各項評鑑分數及開會記錄，以昭公信（萬教字第1010203號）。然，申復尚在進行之際，2月16日教育局一方面要求基金會補件（北市教社字第10132771000號），同時又向媒體放出〈萬華社大校長涉挪公款，教局終止契約〉（石文南，2012）消息，告知大眾未來萬華社大將擇期公告招標。

(四)社大講師眼見接管已成定局乃自行動員陳情發聲

眼見教育局接管已成定局，2012年2月22日萬華社大行政團隊乃邀請講師召開校務說明會，宣布3月1日起將由龍山國中接管社大；社大講師們倡議成立「自救會」，開始為期半個月左右的陳情行動。

二、研究方法

基於「框架理論」觀點，本研究將順著陳情行動時間進程，運用非結構式訪談、參與式觀察和內容分析法，聚焦所有陳情行動參與者如何透過相互討論、共同賦予集體行動特殊意義的過程。更詳細地說，本文要釐清陳情行動核心幹部是透過何種方式在診斷事件成因、提出因應策略、賦予集體行動合理性基礎，亦即藉由探究核心幹部各階段主要抗爭訴求，以及其所欲對抗之行政命令或政策措施為何，剖析不同時期行動之象徵名義的合理性所在。

(一)非結構式訪談

2012年萬華社大講師共194人（含女性84人），大專以上學歷者占86%，陳情日有13人實際走上街頭。為瞭解社大講師於陳情行動不同階段對行動目標的理解及其採取各類行動的原因與經驗，研究者根據前述陳情行動的發展階段特性，設計出非結構式訪談問題，於整體行動結束後對參與的講師進行訪談。至於受訪講師背景除6位核心籌劃者外，尚有2位雖未參與籌劃

卻表態支持本行動的講師，其基本資料如下。

表2 參與陳情行動受訪者基本資料

代號	讀書會成員	性別	萬華社大年資	學歷	課程類別	陳情行動角色
甲	是	女	11	大專	工藝	秘書
乙	是	女	1	碩士	工藝	海報製作
丙	是	女	9	大專	工藝	新聞聯絡人
丁	是	男	3	高職	自然	無
戊	是	女	5	高職	人文	召集人
己	否	男	6	大專	語言	新聞聯絡人
庚	是	女	7	大專	語言	無
辛	是	女	6	大專	舞蹈	發言人

(二)撰寫參與觀察日誌

由於研究者與許多社大講師已有多年共組讀書會和推動融入式課程經驗，在陳情行動發展過程中也同時扮演「參與者」和「觀察者」角色，因此研究者與講師們的互動關係一定程度上都彼此影響著，並共同形塑著陳情行動的論述與方向。為此，研究者乃透過研究日誌的書寫，隨時將所見所聞及自身主觀感知記錄下來。至於研究日誌主要內容，包含各次活動時間、地點、發生什麼事情、可能發生原因分析等。

(三)內容分析法

研究者將針對陳情行動過程中往來於教育局與九九文教基金會的公文，師生權益促進會的聲明稿、陳情書、會議記錄，以及講師與研究者彼此聯繫的E-mail等文本資料進行內容分析，以瞭解各階段陳情行動過程中講師們對行動框架的理解狀況及其主觀感受。

肆、研究分析與討論

一、媒體公布萬華社大校長疑似挪用公款致使評鑑乙等訊息

如前所述，從2011年11月教育局發文要求社大配合調查財務處理狀況，到2012年2月22日社大行政團隊正式邀請講師召開說校務明會，過程中雖然教育局已正式發文告知「100年度評鑑成績核定為乙等」的結果，但由於社大團隊仍不放棄申復，所以還是持續以體制內公文流程向教育局補件，且未向校內講師透露訊息。直到2012年2月16日《中國時報》刊載「萬華社大校長涉挪公款，教局終止契約」的消息，才讓校內教師開始接觸該事件。招標消息見報後，2月17日全促會秘書長高茹萍（2012）發布〈呼籲各界從臺北市萬華社區大學事件，正視社區大學的危機〉的新聞稿，要求市政府：完整公布2011年各評鑑委員審查意見、給分標準及會議記錄；申復過程中應保留原團隊及師生權益，而非由非社大人士接管。同日，臺北市12所社大也發出聯合聲明要求公平透明的評鑑機制，並期盼教育局在財務瑕疵調查未果前，尊重師生及社區權益，由原團隊獨立營運（張舒涵，2012）。

但從所有社大講師們受訪意見中可發現，2月16日由全促會和12所社大發出的「不同聲音」，並沒有增添其對事件理解的深度或廣度，因為這些言論沒有刊載於大報與電視媒體，以致不習慣接觸小報的講師無從得知。所以召開校務說明會前，講師們對此事的理解多停留「校長涉貪」、「評鑑乙等」及「不續約」等概念上，只有丙講師（訪談）曾與行政同仁通過電話，才知道「教育局錢發得慢」的可能背景。對於「評鑑乙等」及「不續約」決議，多數講師都覺得十分疑惑與錯愕，因在他們的印象中，萬華社大過去4年評鑑都是「特優」（甲、乙、丙、戊、辛）。就像辛講師（訪談）說的：

從新聞字面來講就說因為財務怎麼樣，所以我們的評鑑就被打為乙

等，然後就是不續約，不續約教育局準備接管。那個時候心裡想的就是，怎麼可能？因為萬華社大連續好幾年都「特優」，怎麼會可能忽然之間就是這樣子被打了個乙等？

從Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）的「框架理論」分析講師們對事件的理解，由於此階段訊息來源止於《中國時報》的報導及其衍生的耳語，依循該媒體的單一論述邏輯，講師們普遍認為「校長涉貪」使得社大被「評鑑乙等」，連帶地也招致「不續約」命運。然而，由於媒體及耳語的「框架」與講師們過去4年所理解的「特優社大」存在極大落差，亦即在客觀訊息與主觀經驗間存在巨大斷裂有待縫合，所以此時講師們心中主要瀰漫著疑慮和沮喪的情緒。

二、行政團隊說明無法解開講師疑慮導致情緒感染而成立自救會

眼見教育局接管已成定局，2月22日行政團隊決定向講師們說明整件事情。乙講師（訪談）回憶，說明會當天行政團隊把2011年與教育局公文往返的過程全部公開，並說明他們是如何努力針對教育局指出的缺失補足資料，但結果還是無功而返。可是一場說明會下來，乙、丙、丁、己和庚講師都覺得，不但沒有讓講師們更清楚事件真相，反而是愈加模糊。

我覺得整個內容的部分很籠統，所以我們聽起來其實還是很亂，還是不明白說到底是發生什麼事情？明明就是他提供的一些資料，給我們評鑑資料都很不錯，那為什麼他還很執意說要接管我們……，其實我真的聽不懂？（庚訪談）

也因爲這樣，說明會結束後講師們對事件理解還是停留在「校長涉貪」、「評鑑乙等」、「不續約」等較為簡短的概念（甲、乙、丁、戊和庚

訪談）。但由於萬華社大校務規劃與推動主要由副校長負責，多數講師對校長並不熟識，所以每位受訪講師對「校長涉貪」雖然驚訝，卻無從判斷真實性。但對於說明會當天校長未能出面說明，甲和丁講師還是頗有微詞，

就覺得那天為什麼校長不來？你出事了，你平常都不來就算了，今天這麼大的事情是扯上你，你也應該來對我們老師講個話嘛，對不對？是說假如說我是被冤枉的，我一定馬上第一個時間我會先抗議。（甲訪談）

由於說明會未解答「校長涉貪」疑慮，更沒有為「評鑑乙等」及「不續約」提出合理說明，講師們只能從社大過去4年特優的客觀紀錄、與行政團隊互動的主觀經驗，或自己認真授課態度，認定教育局行政作為的「不公平」。也就是說，每位講師都質疑：如果過去4年社大都被評鑑為「特優」，為何短時間內會落入「乙等」？其次，包括乙、己和庚（訪談）在內的講師都認為，他們很努力教學、學員反應也很好，所以教育局缺乏清楚說明（亦即根據校方說明會上的陳述）的評鑑結果是昧於事實地否定其教學成果。第三，受訪講師們也以自己參與或觀察校務經驗為標準，認為評鑑結果與真實狀況落差過大：

以前我都一直有參加他們雁鴨的活動、糖籐的活動、剝皮寮的活動……，就會覺得說這個社區大學不是純粹只是為了開課而已，它做很多社區連結的工作，……已經成為一個很好的教育體制。所以就會覺得不應該就這樣一個事情，就有一種草菅人命，很草率的處分的感覺。（戊訪談）

至於「不續約」最直接影響到的，可能是廣大講師開課權益，所以甲、乙、丁和己（訪談）講師觀察到，說明會當天至少3位講師詢問開課權益是否受

損的問題；而當行政人員告訴他們「不會」時，他們的心情頓時也輕鬆了起來。1位講師甚至還認為「沒關係啊！其實給龍山國中接管也蠻好的啊」（丙訪談）。

由於校方對學校現況與未來缺乏清楚交代，部分講師聽到「不續約」時還是很心慌，於是就有人陸續提出一些意見（庚訪談）。眾多意見中，有講師倡言組織自救會向教育局抗議，此意見隨後被1位自稱組織過自救會的講師附議，該講師表示願意帶大家組織動員並撰寫陳情書（乙、丙訪談）。可是當下甲講師（訪談）還是一頭霧水，他壓根不知道什麼叫「自救會」，如何找媒體採訪？此外，辛講師也對自救會的影響力持懷疑態度，他覺得：

很多人當下參加那樣的組織，其實不知道會發生什麼事；甚至他們也不願意去承擔那些事，他們只是以為說簽了名幹嘛。（辛訪談）

甚至對乙講師而言，「社大的師資不是那麼穩定，因為它沒有靠文憑、沒有靠什麼審核，所以你說要爭取一個教課的權益，我都覺得有點，立場有點薄弱」（乙訪談）。即便如此，會中因為還是有丙和己等講師覆議，且對於許多講師「評鑑乙等」及「不續約」乃是教育局處事不公的基調下（乙、丙訪談），決議由每一類課程推派1位講師代表組織自救會。

在以Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）的「框架理論」分析講師們此階段對事件的理解與因應策略前，必須補充的是：研究者（研究日誌0217）觀察到此時教育局一方面告知社大因「校長涉貪」所以連帶地導致「評鑑乙等」，和「不續約」；另一方面又「釋出善意」，告訴他們未來還是可以另尋其他法人團體重新投標，行政團隊和師生權益均不受損，希望他們低調處理此事。所以說明會當天不僅校長未出席，行政團隊也一直提醒講師們要低調（丙訪談）。在此詭譎氛圍下，未曾完整、深入瞭解評鑑指標與教育局招標委辦業務合理性的講師們，便可能認定校長是「自知理虧」而不敢出面自清，而更相信報刊中報導的「校長涉貪」訊息，甚至將社大被評為

乙等和喪失續約權利的原因歸咎於「校長涉貪」個人緣故。

只是即便「校長涉貪」屬實，但教育局片面宣告的「乙等社大」或「不續約社大」符號，與講師們作為「認真教學社大講師」的正向自我認同，以及和過去4年親身經歷到的「積極參與社區團隊」和「特優社大」落差甚大。在合理性紊亂、經驗斷裂、開課權益可能受損等複雜情緒激盪下，處於尷尬困境中的行政團隊既無法對講師們的認知和經驗落差提供合理答案，所以就像Snow與Benford（1988）指出的，講師們便開始操作「預後框架」，寄望透過籌組自救會釐清這團迷霧，甚至透過自行發聲的方式表達遭教育局片面污名化的不滿。

然而，事件發展至此，除了「校長涉貪」的個人因素因媒體披露較為客觀可見外，由於講師們對於整起事件的可能因素所知甚少；加上臺灣社大開辦至今始終缺乏健全穩固的法源基礎（許育典，2005；顧忠華，2012），致使整個社大體制很像「拼裝車」，這也讓講師們對自己作為社大講師的法定地位和權益感到心虛。另外，雖然說明會當天還是有講師關切開課權益是否受損，但由於教育局一直私下表示「同仁工作權」和「講師開課權益」不會受損，且多數社大講師既非以社大教職為「正職」，特別是臺北市交通便利，講師們很容易遊走於各社大而無須侷限於特定區域開課。所以就像李易昆等人（2011）所言，社大很難以物質利益作為集體動員的合理性或合法性基礎。也因為這樣，自救會的成立並不代表講師對事件有更多瞭解，更遑論提出具體可行之因應策略，而僅是講師在期待落差、情緒不滿之處境下的「暫時共識」；或是類似李易昆等人（2011）對蘆荻社大保校運動初期的觀察：由於講師感受到短期內學校將被迫易主，所以他們參與自救會的動機主要來自對學校的認同與情感。

三、從「自救會」轉為「促進會」並開始匯集行動訴求

（一）「自救會」第一次集會確立基本訴求

得知講師成立自救會後，研究者緊急與行政同仁聯繫以瞭解整件事情。

行政團隊表示：因教育局核發補助款緩慢，行政團隊通常得墊支費用，待補助款核發後才能抽回代墊款項，這幾乎是所有社大運作的「必要之惡」。此外，行政同仁也認為，即便「校長涉貪」屬實，該項成績也不至讓評鑑落入乙等（研究日誌0223）。為此，行政團隊曾與社團法人社區大學全國促進會（全促會）秘書長多次以電話或媒體言論向教育局抗議，希望公布詳細評鑑分數以昭公信，但教育局對此依然沉默以對！研究者根據自己擔任各縣市社大訪評委員，以及任職非營利組織的經驗初步認為，社大團隊所言屬實；反倒是教育局始終不願公開各項評量分數的作法，啓人疑竇。

雖然自救會已經成立，多位熱心講師表示並不知道如何實際運作此自救會；為此，研究者鼓勵講師們可以盡快召開會議，以便共商後續事宜（研究日誌0223）。在幾位講師積極投入下，2月24日自救會召開了第一次會議，當天約有20多位師生參加；但礙於校長涉貪疑雲未清，大家還是以宣洩情緒為主，頗有「有苦難申」之感。對此研究者建議，是否可暫時將「校長涉貪」議題擱置，直接針對評鑑不公向教育部抗議。之後，幾位講師陸續表達意見，其中有1位表示，聽到小道消息說教育局要藉此撤銷萬華的社大設置，或由公立學校接手；聞此消息，與會師生紛紛表示反對與憤慨。再者，研究者也提醒講師們，如果自救會訴求過於集中萬華社大師生權益保障，能獲致的校外支持可能有限；因此明知多數講師要在短時間內理解「社大法人化」議題可能十分困難，還是建議他們將此納入決議。最後，當天與會講師認為即使教育局執意重新招標，並於3月1日接管社大，他們也要突破教育局「獨攬發聲權」的局勢，在網路上發表他們的意見，至少要讓公部門知道他們不滿。於是當天大家討論出：1.萬華地區要有社區大學設立；2.原團隊續任；3.原社大講師續聘；4.社大法人化四大訴求，並決議於網路上進行連署（甲、丙、戊、辛訪談；研究日誌0225；自救會記錄0225）。

從Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）的文化霸權理論分析自救會當天的會議過程與結論，延續先前對教育局「評鑑乙等」和「不續約」行政處分與講師自我認同和主觀經驗落差過大所激發出來的張力，在「校長涉貪」

疑慮未除的情況下，爲了能在教育局行政污名化霸權下爭取些許發言或發洩空間，師生們普遍接受將該議題暫時擱置，直接抗議教育局其他部分的無理否定舉動。其次，從Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）的「框架理論」來看，在對「教育局評鑑不公」的認知框架引導下，教育局可能撤銷萬華社大或永久接管社大的小道消息，更引發講師們恐慌與不滿，甚至強化其對教育局「陰謀論」的預設。也因為這樣，講師們更加認定行政團隊與自身都是教育局陰謀下的受害者，在前述李易昆等人（2011）所謂對社大整體及行政團隊的認同與情感驅使下，自救會才會在網路連署中，以萬華地區民眾終身學習權利、行政團隊工作權和講師開課權益作爲主要標題，表達他們與教育局評鑑結果不同的意見。至於「社大法人化」的訴求則是如前所述，是希望將自救會的抗爭視野拉高，以便創造出更強有力的行動合理性，甚至獲得更多團體支持。整體而言，此階段自救會行動僅止於匯聚講師意見，並於網路表達另一種聲音，但尚未有走上街頭或其他具體抗爭計畫的提出。

（二）「自救會」更名為「促進會」並確立行動目標

3月1日教育局派龍山國中校長接管萬華社大，原團隊由龍山國中發送聘書留任；同日，由「自救會」自主發起，名爲「爲萬華社區大學請命，正視社區大學永續發展危機」的網路連署正式展開。眼見「評鑑乙等」與「行政接管」木已成舟，在各種教育局陰謀論的耳語渲染下，爲確保下一階段招標作業程序能符合公正透明原則，3月5日早上在研究者與社大講師的例行讀書會中，講師們不僅推舉了核心幹部，也確立基本分工方式。鑑於講師對於如何因應此事缺乏經驗，當天下午研究者乃至全促會理監事會尋求協助與支持，當場有兩位社大校長和一位主任允諾參與會議討論（研究日誌0305）。

3月9日晚上「自救會」召開第二次會議，一開始有幾位講師提議爲此講師團體「正名」，因爲組織名稱不只是一個「代號」，而是牽涉到講師們如何理解此事，以及集體行動的合理性所在。就像有一位講師說：

我們為什麼要自救？沒有啊，不用救啊，大家還是有工作啊！大家後

來說說應該是「爭取權益」嘛！（甲訪談）

幾經討論，大家決議將「自救會」更名為「社區大學師生權益促進會」（以下簡稱「促進會」），因為它同時在為師生爭取權益。之後，為了要不要在「社區大學」前加上「萬華」二字，現場他校的校長、主任與萬華社大的講師們又辯論了許久。因為不冠上「萬華」的優點，是可能拉高訴求的公共性和普遍性，贏得其他團體聲援；但缺點是會模糊行動焦點，甚至讓組織成員的發言權被「所有社大」稀釋（甲、丁、辛訪談）。事實上，由於當天會議過程沒有明確的議事流程，所以就像辛講師說的：

我印象中就是我們原本在討論的東西，當天晚上就翻盤了吧！原本我感覺是還是會以萬華為主當訴求，可是之後好像會變成是以全國社大在做發聲。但我還是有那種想法，代表性的問題，是誰賦予我們那個權力跟義務可以做這樣的一件事情。……我覺得我們那天的訴求不斷在變，而且我覺得那個訴求到底從何而來，我都覺得有一點點問號？（辛訪談）

在研究者撰寫的日誌中也描述到：

今天來關心萬華社大的xx建議，我們應該提出一些雖然教育局不可能答應，但卻能凸顯促進會主體性的主張。高標是未來由我們師生促進會承辦社大經營權，低標是過渡期要由促進會推派老師暫代校長。所以他建議我們可以要求教育局「停止招標」！由於整個討論會的過程沒有明確提案、覆議和表決過程，所以這項提議和所有提議一樣都被納入會議記錄，成為促進會陳情的主張？（研究日誌0309）

當天會議結束，促進會最後決定在組織名稱前加上「萬華」二字，並以

下列六項結論為主要訴求：1.立即停止招標並由本會共管社大；2.保障萬華地區的終身學習權利；3.留任優秀行政團隊；4.續聘卓越師資；5.賦予社區大學法源地位；6.以「在地師生為主體」推動行政作業（促進會紀錄0310）。與「自救會」第一次決議對照，從Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）的「框架理論」來看，由於「校長涉貪」尚未起訴，因此講師們還是接受研究者建議將之存而不論，直接針對行政不公進行陳情。其次，從「保障萬華地區終身學習權利」依舊被列為首要來看，關於教育局可能藉機撤銷萬華社大的陰謀耳語也從未停過。第三，「停止招標並由講師共管社大」及「建立以在地師生為主體的行政作業」兩大訴求，明顯是因為有他校校長與主任加入，才讓教育局核發補助款時間緩慢、社大應由師生為主體，以及社大長期以來缺乏法人地位等結構性因素逐漸被揭露出來。

但由於某些結構論述來自「校外人士」，社大講師缺乏足夠時間吸收與消化：再加上第二次集會日期距教育局設定的3月20日之萬華社大開標日甚近，為能趕在開標日前向教育局表達「程序正義」訴求，各類意見幾乎都是在沒有被充分討論下就納入決議。當被問到研究者、他校校長或主任等「校外人士」參與萬華社大公共行動，是否可能操弄本校講師時，乙、戊、己和庚講師（訪談）都認為，雖然外來聲音可能稀釋他們的意見，但也讓他們有機會從多元角度思考和面對這件事。當己講師參與完當天的會議後，他也更清楚：

這個行動可以放在怎麼樣的層次來看，你可以就萬華社大這個單一事件本身，它的意義就是在對於教育局這樣的執行方式非常草率，那我們有權力表達我們的不滿。那第二部分就是，如果放大你可以放到臺北市或者是放到整個臺灣，它凸顯的是社大體質不良這一個部分，然後今天是萬華社大，明天是可能是任何一個社大。（己訪談）

庚講師甚至覺得，萬華社大講師也會根據自己的經驗評判校外人士的意見，

而非全然接受：

雖然外面這些學者或是教授們很有經驗，可是內部消息是我們比較知道嘛！那可能就雙方面彼此來做溝通，然後去釐清一個說最好的方法出來（庚訪談）。

事實上，對於沒有開課經濟壓力的丙、丁、戊、庚等講師（訪談）而言，願意參與第二次集會，很重要的還是他們過去看到行政團隊認真辦學，現在卻遭遇不公平的對待，因此希望為他們仗義執言。而辛講師持續參加的原因則是為了實踐「公民教育」的理想：

因為你如果沒有走下去的時候，那你以後你憑什麼跟人家講說你是社大的老師，然後你就是那個公民第一線的？……可是那個公民教育並不是說什麼你要有思辨，然後你要懂得去爭取、你懂得去抗議、你也懂得去遵守一些普世價值。（辛訪談）

由此可看出，與李易昆等人（2011）描述蘆荻社大的「保校運動」發展歷程相似，雖然講師們對社大的認同與情感依然是很重要的動機來源，但隨著參與者背景日漸多元，「社大法人化」的結構性訴求和「以師生為主體」的社大核心價值愈益被強調，為強化集體行動合理性，甚至獲取更多大眾或媒體支持，講師們的行動合理性也半推半就地從原先開課權益和對社大及行政團隊的情感，擴增至「公共理由」。如此，便產生了類似Snow等人（1986）及Snow與Benford（1992）所說的「框架結盟」現象。但不同的是，因為第二會議中「撤銷或永久接管萬華社大」的耳語從未消失，眼見3月20日「萬華社大重新開標日」在即，所以「校外人士」建議師生自主團體可以將行動目標設定在3月20日前向教育局表達「程序正義」訴求。為能盡快提出具體行動論述，框架結盟過程中參與者的多元意見或疑問並沒有得到充分澄清、

論辯、轉化或統整，而是採取比較寬鬆的方式進行「蒐羅」。但也因為這項目標的設定，為後續兩週師生集體行動提供了更具體的「動機框架」（苗廷威譯，2002；Snow & Benford, 1988），亦即賦予集體行動合理性和合法性基礎。

四、促進會為陳情行動進行宣傳與準備

有了「追求重新招標程序公平性」的行動目標，講師們開始構思如何讓教育局感受到他們「知道」且「不滿」教育局行政腐敗，並且會持續監督他們一舉一動，藉以挽回先前因「程序不正義」遭受之污名化和不合理待遇。為此，3月12日下午甲、戊講師及研究者到社大討論陳情行動當天的標語、口號、流程與分工方式等重要議題。甲（訪談）回憶道：

那時候我們就是對校長那個部分靜待調查，不再去扯那一塊。……大家的第一個目標都是一定要把評鑑降為乙等這件事情給凸顯出來。

之後又確定陳情行動：

由戊老師帶隊，然後到捷運站集合，然後要演行動劇啦！然後哪個講師要錄影啊，那個都決定出來了，我們都有記錄。（甲訪談）

會議中也確立陳情口號為：「停止招標、維護師生權益、拒作代宰羔羊」（促進會記錄0313）。

晚上，原本促進會講師要以舉牌方式邀請師生參與行動說明會，但丙講師認為社大師生到校行程匆忙，難有空參加，於是改由戊講師在川堂發送陳情書。過程中，警衛告訴戊講師（訪談）說：「其實事情還好嘛！你們就好好的當你們的講師就好阿！這個應該是沒有什麼影響！」當時戊講師笑而不答，他覺得：

我已經是快60歲的人，我今天就是要去做事情才這麼努力，否則我就在家裡休息就好了，我就可以輕鬆的過日子。我想說沒關係，他有他的立場，可是我還是有我的想法，我必須尊重我自己的一個價值觀，我要努力去做我該做的事情，所以我那天還在那邊發傳單。（戊訪談）

3月13日下午教育局人員及龍山國中校長也到社大「關切」陳情行動，讓講師們產生複雜情緒。得知消息後，研究者打電話給全促會夥伴討論因應策略，傍晚全促會林理事長及羅主任抵達社大給講師加油，並提供行動諮詢、協助陳情書修改。由此可以看出Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）所描述，在意識型態游擊戰中統治者和被統治者均被納入同一套相互教育及彼此說服的緊張關係中，共同修整著彼此理解的價值信念；過程中，各方人馬也會像D. Porta和M. Diani（苗廷威譯，2002）所言，想盡辦法要確保自己的論述不被對方損害，以維持自身合理性或合法性優勢。只是教育局人員與龍山國中校長的「關切」非但沒有達到赫阻的作用，反倒讓講師們更確信自己所理解「教育局行政不公」是正確的，因為教育局心虛才會擔心講師陳情（研究日誌0313）。特別是全促會的核心幹部前來加油與協助的舉動，也增添了講師們持續準備集體行動合理性的來源。就像辛講師（訪談）提到，當時他覺得「民國101年了你還在搞白色恐怖嗎？我真的覺得你蒐什麼證？那些蒐證的人是誰？你怎麼可以做這種事情」？

但為避免與龍山國中正面衝突，當日晚上的宣傳行動還是改由甲、丙、戊、己和辛講師利用下課時間，分成兩組到各班教室進行說明。他們所使用的策略與Kilgore（1999）、Snow與Benford（1992）及Tarrow（1992）所提示的相仿，主要是透過告知師生們切身的開課和學習權益可能受損，希望激發對本事件的恐懼或道德憤怒（甲、丙和戊訪談）。只是過程中有些師生不但不支持，還擺出不悅表情，例如，丙講師提到：

有一個班的一個同學一進去很自然就看到他，因為他的臉很臭，然後就非常不開心我們在班上講這些事情。

但也有講師態度頗為支持，就像甲講師（訪談）說的：

他可能知道事情，所以就是非常願意讓我們來這樣講，他也講得很清楚，就跟學生說：「那你們要記得抄那個網址進去連署！」。

3月14日晚上，癸講師覺得以打散彈槍方式去教室宣傳成效不佳，因為不確定哪些講師或學員有意願聆聽或參與，且下課時間學員都在走動。事實上，他從11日開始就已在Facebook開設一個群組，讓無法出席的講師能交流訊息（甲訪談）。也因為癸講師在群組上轉貼許多先前全促會理事和秘書長於報章媒體發表的聲明稿，也有講師開始按「讚」或回應。有此可見，講師們有更多機會從不同角度深入瞭解此事件的結構因素（研究日誌0320）。

3月15日在準備陳情道具時，因為乙講師（訪談）的專長是美術，便自告奮勇負責製作看板標語；丙和己講師（訪談）認為，自己因為擔任「新聞聯絡人」的角色，所以行動前來回看了幾次陳情書。這些角色扮演都讓他們對整起事件的微觀和結構性因素有更多瞭解。扮演召集人的戊講師（訪談）更是提到，「自己也是在這一次行動才知道說社區大學原來在法律上是一個很不保的地位，隨時都會被人家連根拔除」，走過這一段路也才瞭解：

一個陳情，好像很簡單的事情，原來有那麼多的細節必須去做。譬如說還要準備陳情書、還要找人發新聞稿、還要打電話給什麼1999，這些對我來說我這輩子都不會去打那種電話，那你還要怎麼樣讓人家注意到你，然後對喔原來送陳情書還要有人來拿。（戊訪談）

另外，甲講師（訪談）也分享到為了籌劃陳情行動，除了讓他開始使用

Facebook，覺得講師間的感情更融洽，對社大辦學精神也有更清楚的瞭解。

自從參加這個陳情活動，我才覺得說原來社區大學裡面還有一個公民行動，不只說我在做社區，我去擺擺攤子，做做活動，喊喊叫一叫、然後賣賣東西或什麼，那只是一些我們稱為「社區活動」。做了陳情以後我才會覺得說，原來這可以叫做「公民社會」，我們是一個公民，我們就可以做這樣的一個行動來支持自己我們社大發聲。（甲訪談）

就此來看，萬華社大講師們準備陳情的過程與蘆荻社大師生的經驗相仿（李易昆等，2011），因為每一個社會角色及每一場人際互動場景，都是Goffman（王志弘、許妍飛譯，2006）眼中形構「公民」自我形象與配套角色能力的「框架」。特別在與講師們共同籌備過程中，甲、乙、丙和戊講師（各自訪談，乙、丙E-mail）都不約而同地提到，他們發現講師們不僅分工很有默契，為公共議題付出的精神也令他們十分感動。特別是眼見參與籌備的講師不為個人私利、不問付出，共同營造出來的「公共氛圍」，更讓他們覺得自己與集體行動的蘊含濃厚的「公共性」。

像乙老師，他雖然沒有跟我們這樣去跑教室，可是他做我們要舉的那個看板、標語啦就做得非常好。那你像那個xx老師也很準時的來拿新聞稿，後來我們新聞稿有些修改，他就等。所以我覺得說這些很熱血沸騰的老師，他們真的是讓我很佩服，整個過程當中讓我去看到他們的那種無私的這個付出、那種精神，還有那個態度。（戊訪談）

整體而言，整個籌備行動從週一～週四，雖然不斷遭到學校警衛、部分社大師生、教育局人員及龍山國中校長的「關切」或「負面反應」，但講師們最後依然能完成所有準備工作，受訪講師們認為，主要還是因為讀書會除

了提供人際信任基礎，也扮演著傳遞訊息與凝聚意義框架的角色；另外，全促會核心幹部的蒞臨與支持，也實際鞏固了講師們在Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）所謂意識型態游擊戰中堅持既有認知框架和採取行動的勇氣。有了內部信任基礎與外部價值支持，整個集體行動中「搭便車」的困境自然比較容易克服（何明修，2009）。

當然在準備過程中，也有講師收到其他非營利組織的合理性質疑或支持。例如，戊講師（戊E-mail）就提到，他的一位社大友人認為萬華社大講師的行動是盲從，因為講師們在不瞭解整個事件始末的情況下，貿然前往市政府陳情的結果並無法體現公民精神。但另一方面，也有另一位非營利組織主管寫信表達肯定，認為這樣的行動正好可以讓更多人瞭解社大招標體制的不健全對社大帶來的傷害。持平而論，這兩造意見一定程度上都反應出社大講師對此次陳情行動的複雜認知與情緒。首先，對積極參與籌備工作的少數講師而言，各類會議與準備工作雖然讓他們有機會攝取更多元的價值視野，並對社大運作行政體制有更清晰認識；但根本上其背後還是脫離不了「為行政團隊情意相挺」，或不忍心眼見自己和行政團隊長年來努力的成果付之一炬的動機（甲、丙、戊、辛訪談）。

五、促進會陳情行動的實踐

3月16日早上，促進會一行人共38人（含講師13人、學員19人、志工6人）於市政府捷運站2號集合，裝戴造型氣球、手持標語看板，一同步行至市政府。沿途高喊「停止招標、拒當代宰羔羊、維護師生權益」三大口號，並於市政府大廳以腳踩破氣球的方式表達憤怒，最後在市政府委派教育局社教科王永進科長接下講師遞交的陳情書後，活動結束。

當天遞送的陳情書內容主要延續先前兩次集會決議，分為「短期在地」和「長期發展」兩大訴求。前者包括：「立即停止招標並由本會共管社大、保障萬華地區的終身學習權利、留任社區大學優秀行政團隊、續聘社區大學教學卓越師資」四大項。至於後者，則主張「賦予社區大學合理的法源地

位、以『在地師生為主體』的精神推動行政作業」（陳情書0316）。

對於此次陳情行動，每一位講師都認為能在短暫時間內邀集幾十位師生有條不紊地走上街頭，最後抵達市政府表達意見，並引發不少媒體關切，已經難人可貴。即便每位講師都不認為陳情行動可能扭轉教育局接管的命運，還是願意一同走完全程的原因，是希望讓教育局知道他們反對有欠公允的評鑑制度、不贊同教育局在缺乏通盤規劃下就隨意委派不同性質單位接管社大；有些講師們甚至將陳情行動視為社大公民教育的具體實踐。

我覺得很有意義，至少這真的是一個公民運動，就是全校師生，如果說這一些就代表全校師生的話，他們能夠將共同的議題作一個很適當的管道去抒發。其實這麼久以來，如果說不是因為這一次的事件，社區大學很多事情我們一點都不瞭解，什麼教育局怎樣不公平阿！（丙訪談）

就是告訴市政府，我們不是說就默不吭聲，我們有我們的理想，我們希望你不是這樣子隨便處理一下，像他們講的校長隨便來接管一下，形式完全不同怎麼接管？（丁訪談）

另外，己講師（訪談）也將此次陳情行動定位在凸顯教育局、市議會和立法院在推動與審核終身學習推動政策上的缺失，包括核發社大補助款項的時間過於緩慢，導致社大必須遊走法律邊緣方能平衡學校財物。這個現象就像周聖心（2012）提到的：

目前，各社區大學除一般學費收入外，尚需要中央與地方政府提供30至40%的經費補助協助辦學。……但長期以來，這關鍵的經費補助……尤其是撥款程序，每年幾乎都要到六至八月間，甚至到十月份才會撥付至學校帳戶，以致造成許多社大校務經營上的極大困難，辦

學負責人抵押個人資產借貸週轉墊付時有耳聞。……此次萬華社大事件，應就是在此脈絡下發生的憾事。

至於參與陳情行動師生人數不多的原因，除了像戊和己講師（訪談）所說，可能與多數講師並不知道或不認為自己作為一個社大講師應該關心或參與公共事務，如此一來，訴諸公共性或程序正義的訴求自然難引起共鳴。甲、丙、戊講師（訪談）還認為，諸如行動當天是週五上班日、宣傳策略有待改善、講師個人健康或家中有老小需要照顧等，也是重要因素。這些觀察基本上都與何明修（2009）、Kilgore（1999）、Mezirow（1989）和Snow等人（1980）的研究大致相符，因為社會運動動員成敗關鍵固然在於領導者能否持續對參與者提供合理與正當理由；但重要影響原因卻並非單單只有「意識型態」或「框架」而已。事實上，由於本次陳情行動主要成員源自讀書會人際網絡：

除了參加讀書會的這些老師，其他人因為沒有那樣的革命情感，所以老師跟老師之間的連結力太弱了。（丙訪談）

此外，也像辛講師（訪談）一直提到促進會「代表性」和「陳情訴求清晰度」的問題，以及丁講師的一位朋友向他提出的質疑：

好像名不正言不順的，因為畢竟是社大本身有事情，人家才給你說接管的嘛！你如果今天是沒事就被人家打乙等，我抗爭我會比較大聲，可是你還是有原因引起的。今天如果說沒有那個校長問題的話，我想人會更多人進來。（丁訪談）

不僅如此，乙講師（訪談）也提到：「因為這次訴求還是萬華師生權益，什麼停止招標，就公共性不夠，所以別的學校講師很難加入」。甚至從

媒體報導多以類似「萬華社大講師市府前爭工作權」（林佩怡，2012）為版面標題，可以看出外界還是將陳情行動定調在講師捍衛自身工作權益；但問題是參與陳情的講師幾乎都沒有「無法開課」或「必須依靠這份薪水生存」的困擾（丙、辛訪談；研究日誌0318）！放大視野來看，根據研究者的觀察，無論臺北市或其他縣市社大，沒有大舉聲援萬華社大的主因除了是將之定位為「萬華社大事件」的框架問題，更可能是各社大對該事件的瞭解有限，以致無法引發其認同與參與行動之動機。

六、講師對教育局新聞稿的解讀

陳情行動早上才結束，當日16：00教育局隨即發布新聞稿回應促進會訴求。首先，針對促進會質疑教育局評鑑不公的部分，新聞稿中隻字未提，亦未公開各項評鑑指標詳細分數，而是引用法規自圓其說：「原承辦單位因評鑑績效不良以致終止合作契約時，教育局立即依據『臺北市社區大學設置及管理辦法』委託龍山國民中學代管萬華社區大學業務1學期」（臺北市政府教育局，2012）。

其次，促進會主張「留任社區大學優秀行政團隊」（促進會陳情書0316），教育局回應：「亦商請既有行政人員共同合作協助課務等相關社區事務之進行」（臺北市政府教育局，2012）。第三，對於促進會「賦予社區大學合理的法源地位」訴求（促進會陳情書0316），教育局則是以「教育局擬訂《臺北市社區大學自治條例》目前送市議會二讀中，未來市府將持續協調提請議會儘速三讀通過」（臺北市政府教育局，2012）回應。

第四，促進會希望「以『在地師生為主體』的精神推動行政作業，……堅持未來教育局各類社區大學的招標、評鑑業務的執行過程中，都應該納入一定比例社區民眾及社大師生參與」（促進會陳情書0316）。教育局的回應是「教育局歷年在辦理評鑑業務過程中，即規劃社區民眾、講師及學生訪談時間」（臺北市政府教育局，2012）。換言之，教育局認為在「評鑑過程」中邀請在地居民與師生擔任「受訪者」，就已充分代表在地民眾和師生

主體意見；至於「招標業務」是否邀請民眾與社大師生參與，則不予回應。

看到教育局的新聞稿，每一位講師都表示：這種自說自話的「官樣文章」根本沒有回應到陳情訴求，實問虛答是預期得到的結果！

我們抗爭的什麼師生權益，什麼停止招標啊，他說「我們本來就是有給你們權益啊，繼續給你們開會，都維持現狀啊，怎麼會沒給你們權益呢」？……我們說拒絕招標，他就說「他一定要招標嘛，然後既定的事不能改嘛！（甲訪談）

我覺得他並沒有真的去理解我們陳情的內容。譬如說評鑑的部分，需要納入老師的聲音什麼。然後他就告訴我們說：「評鑑的時候我們有請老師跟請學員來訪問的」！可是我們要不是這個，我們要的是委員就有老師跟學生。（戊訪談）

即便如此，講師們還是肯定此次行動的意義。首先，許多講師認為（如甲、丙、辛、戊、己）教育局願意快速回應，可見他們的行動還是造成一股不能漠視的監督壓力，這將有助於日後重新招標過程的公平與透明化。其次，己和辛講師（訪談）也覺得有媒體報導，至少就能在輿論界造成另一種聲音。第三，陳情行動過程中關於教育局將收回萬華社大的耳語始終未停，但新聞稿中清楚指出「接手的是非營利事業組織」，如此一來也消除了一些疑慮（甲訪談）。第四，在乙、丙、丁、戊、庚、辛等講師心中，即便無法改變教育局所有決策，至少要讓他們知道社大講師並非甘心任由其恣意擺布。最後，戊、己、庚和辛講師（訪談）也都提到，遇到不公義的事情敢勇於表達聲音，本身就是一件值得肯定的公民行動，而這正是社大公民教育的具體實踐。

我覺得是社大的這個教育方式跟精神，所以我會覺得在這樣的情形之

下，老師站出來講話是對的，因為你得要示範給你的學生看。（已訪談）

七、促進會轉型為講師常態性社團

3月23日促進會召開陳情行動後首次會議，共7位講師及研究者參加，達成促進會日後將定期聚會共識，並以「維護師生權益」及「講師教學心得交流」為目標。目前該講師社群每月聚會一次，由甲講師擔任聯絡人，每次都由一位講師分享自己的專長知能，並交流教學心得，所有萬華社大講師均歡迎隨時加入，平均聚會人數為6人。另外，截至2012年3月31日止為期將近1個月的網路連署活動共有368位個人，14個團體連署，約占萬華社大師生人數10%。最後，2012年9月10日臺北地檢署宣布臺北市萬華社大前校長李端端因未侵占公款，故將其不起訴處分。然而，由於校長涉貪事件延伸出的「評鑑乙等」、「不續約」和「重新招標」之行政作業在8月前均已底定，讓原本承辦萬華社大的「財團法人九九文教基金會」喪失經營權，2012年9月份學員人數也較前期減少219人（約7%）；許多曾參與陳情行動的講師（甲、乙、丙、戊、庚）得知「不起訴」消息後都表示：遲來的正義難以彌補錯誤行政命令造成的名譽和士氣創傷。

伍、結論與建議

綜合本研究結果，首先「診斷框架」的價值或知識面來看，萬華社大講師陳情行動的發展涉及參與者及其陳情對象對整起事件的差異歸因、回應策略及行動動機引發，亦即價值立場與行動意義賦予框架之角力過程。從教育局去文告知「校長涉貪」、「評鑑乙等」及「不續約」，到媒體刊載相關訊息，初期講師們由於缺乏充分多元資訊來源，只能被動從單一媒體或人際耳語接收的負面新聞。然而，由於媒體報導及耳語傳遞的框架與講師過去4年經歷之「特優社大」存在極大落差，所以對媒體刊載的負面新聞，講師們除

了充滿疑惑與沮喪，也透露出相當多不滿情緒。

之後，由於行政團隊的「公文往返」解釋沒有對「校長涉貪」和「評鑑乙等」提出令人滿意理由，加上校長與行政團隊在教育局懷柔政策下處於尷尬與低調勢態，兩者形成的框架反倒讓講師們開始懷疑「校長涉貪」的真實性，甚至將「評鑑乙等」和「不續約」歸咎於校長操守問題。但在此同時，也因為行政團隊始終認定：根據教育局評鑑指標配分原則，即便財務管理出現瑕疵，評鑑結果也不該落入乙等，並以此週知眾人。換言之，行政團隊已將「乙等社大」或「不續約社大」等負面符號，視為教育局不客觀行政程序，甚至惡意打壓社大團隊與師生之污名化結果；這項指控等於將「評鑑乙等」及「不續約」的罪咎丟回教育局。特別是後來開會過程中，教育局有意撤銷或接管社大的小道消息甚囂塵上，友校校長與主任又將中央與地方政府核發補助款進度緩慢，導致行政團隊經常得代墊經費的結構性問題搬上檯面，更讓講師們認定此事件若非出於教育局收整社大陰謀，就是將社大當作民眾質疑教育單位行政延宕的代罪羔羊。

基於以上考量，在進行「預後框架」的操作時，講師們很自然地會願意接受研究者建議，將「校長涉貪」與「評鑑乙等」和「不續約」加以切割；在提出網路連署和陳情書訴求時，直接針對萬華民眾終身學習權利、行政團隊工作權、師生教與學主體地位，以及社大法制化等議題進行倡議。因為唯有這樣，才能從教育局和媒體一面倒的污名化中。爭取些許發言空間。另外，從整個陳情行動醞釀過程也可看出，由於友校校長與主任提供講師們陳情行動階段性目標，以及過去蘆荻社大「保校運動」經驗，讓講師們更確定要以「集體走上街頭陳情」為手段，並將「重新招標過程的公開透明」設定為行動的目標。

至於「動機框架」操作過程中，融入式課程讀書會的人際網絡始終重要，因為不僅核心幹部（如召集人、發言人、秘書、新聞聯絡人等）均由讀書會成員擔任，核心幹部也因長期投入融入式課程而有相當默契，甚至其他參與者也多由這些講師人脈延伸出去。這些講師願意出來表達意見的原因，

主要是教育局「乙等社大」或「不續約社大」的污名化標籤，與其過去4年作為「優質講師」及「特優社大」之認同及親身體驗落差甚大，因而產生嚴重經驗斷裂。加上教育局撤銷與接管社大的耳語不斷，並於陳情準備過程中指派公務員和龍山國中校長「關切」講師集會，如此更加深講師對社大行政團隊及自身作為教育局陰謀下受害者的認知。然而，由於社大行政團隊無法扮演向外發聲的角色，講師們自然寄望既有講師連結——讀書會，能成為抗議教育局污名化的「行動者」（agent）。

與參與讀書會與陳情行動的講師相對照，社大還有更多以「純教學」為目的的講師，但由於後者平日甚少參與校務，若期盼短期內能以公共理由加以動員，困難度自然更高。此外，由於此次陳情準備與行動日都是在週間，許多講師可能因工作、家庭或健康因素無法參加；再加上臺北市交通便利，講師無須限定於特定社大開課，且多數講師均非以社大工作為其正職，這些都降低其生存危機感。最後從結構面來看，臺灣社大開辦至今始終缺乏健全法源基礎，致使講師們對自身法定地位、權利義務缺乏清楚圖像。甚至從參與陳情行動講師的訪談中也可以發現，比起物質利益的誘因，講師對社大的認同與情感甚至可能發揮更大的動員力。

整體而言，持平來看，本事件爆發前不僅多數講師對社大運作體制之結構性問題瞭解有限，實際參與具爭議性公共事務討論或集體抗爭的經驗也都不足。所以無論是在事件歸因、因應策略擬訂或參與者動機引發的過程中，對於行動核心訴求之合理性討論的深度和廣度都相當有限；再加上陳情行動籌備時間倉促，講師們要在短時間內要消化與行政團隊工作權和開課權益以外之「結構性」和「公共性」論述愈加困難，更遑論從「審議式民主」理想操作「框架結盟」策略。也因為這樣，本次行動尚無法具體落實Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）「有機知識份子」的理想。

即便如此，在本研究中還是可以看到許多講師因參與此次陳情行動的討論、籌備與實踐，隨著多元框架的一湧入、碰撞，持續在進行觀點轉化和角色扮演。因為不同階段自救會或促進會運作時所提供各類價值與角色框

架，包括邀集講師聚會、意見表達與討論、共識形成、行動論述匯聚、分工合作、陳情路線規劃等，都是在引導講師一步步形塑「社大講師」與「公民」的自我認同及其社會角色能力。特別是對社大運作機制背後的結構性問題（包括法制化和公民主體性等）的學習，以及作為一個「公民」，能藉由集會結社的民主方式，進入公共領域表達對特定公共議題看法，甚至監督政府公共決策程序正義的親身體驗，都讓他們更確信自己作為一個「社大講師」和「公民」的主體性和能動性。

事實上，當講師們以自己長年參與社大的經驗對照教育局評鑑結果之合理性落差，甚至形成行動訴求時，就是在與行政官員和專家學者進行「框架論戰」，亦即在一定程度上朝著黃武雄（2003）「知識解放」的方向前進，即便其內容與深度還有強化的空間。更難人可貴的是，促進會並沒有因陳情行動與招標作業落幕而潰散，而是站在先前融入式課程讀書會及共同參與陳情行動的信任基礎與共善目標上，繼續以「講師教學心得交流」為聚會目標持續運作著。如此不僅有利於社大講師持續累積彼此的「社會資本」（social capital），此一信任基礎未來也將更有助於講師們從「自利」朝向「互利」發展（顧忠華，2012）。

從本次陳情行動過程中講師們隨著框架操作進程，獲致各類公民素養的狀況來看，無論是各類人際互動場景、社會角色或歸因邏輯與行動論述，都是講師們用來認識自己與他人、所屬團體、公部門及教育政策之角色定位與相互關係的重要框架。在各類框架引導下，講師們與外界他人、機構與制度在相互期待、彼此回饋，共同上演一場陳情戲碼。事實上，也唯有藉由不同階段的多樣「框架」，講師們才有足夠的合理性和合法性基礎，形構「社大講師」與「公民」的角色內涵與行動目標，並從不合理社會事件與結構的反省、批判與存亡危機感中，激發參與改革行動的動力。這種強調「行動中反思」與「社會參與」的公民教育方案，如同李易昆等人（2011）所言，十分不同於當前多數社大慣用之公民會議或公共論壇（顧忠華，2012）形式，因為前者不但有具體集體行動（亦即社會學習）的階段性進程可提供參與者多

元認知與角色框架進行學習，更有涉及參與者或所屬社群切身利益關係的不公義議題，引發其參與動機。

因此，建議未來社大可運用「融入式課程」或「社會參與式方案」，從師生切身相關議題著手，發揮Gramsci（Hoare & Smith Trans., 1971）「有機知識份子」功能提供足以引導師生重新認識、感知、定義社會不平等關係，激發改變動機的框架。藉由帶領師生們實際操作集體行動之不同階段的多元框架，匯聚差異觀點、提出具體可行策略，甚至嘗試扮演Gramsci「有機知識份子」角色，向受害者或弱勢群體進行遊說聯盟，以達「框架結盟」功效。即使各類課程方案最終未能獲致令人滿意或期待結果，過程中還是可能讓師生主觀經驗與行政官僚或專家學者意見對話，進而體驗到作為「社大師生」或「公民」的主體性和能動性，甚至在相互合作、彼此包容過程中累積有利於邁向公民社會的社會資本。

參考文獻

(一)中文部分

王志弘、許妍飛（譯）（2006）。R. Jenkins 著。社會認同（Social identity）。臺北市：巨流。

石文南（2012，2月16日）。萬華社大校長涉挪公款，教局終止契約，中國時報。2012年4月3日，取自<http://news.chinatimes.com/domestic/11050615/112012021600065.html>

臺北市政府教育局（2012，3月16日）。教育局針對臺北市萬華社區大學師生權益促進會陳情回應說明。臺北市府教育局新聞稿。2012年3月16日，取自<http://www.taipei.gov.tw/ct.asp?xItem=20447053&ctNode=5158&mp/=100028>

李丁讚（2004）。試論社區大學中「社區」一詞的意涵。載於顧忠華（主編），成人的夏山：社區大學文獻選輯（頁124-133）。新北市：左岸。

何明修（2004）。文化、構框與社會運動。臺灣社會學刊，33，175-200。

何明修（2009）。社會運動。載於王振寰、瞿海源（主編），社會學與臺灣社會（第三版，頁341-364）。臺北市：巨流。

何明修（2011）。導論：探索臺灣的運動社會。載於何明修、林秀幸（主編），社會運動的年代：晚近二十年來的臺灣行動主義（頁2-32）。臺北市：群學。

李易昆、李玉女、盛媛（2011）。從成人學習到公共參與——回顧蘆荻社區大學的「反教育OT」抗爭。2012年3月26日，取自http://www.soci.fju.edu.tw/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=41&Itemid=86

周聖心（2012，3月4日）。郝龍斌打蔣偉寧？北市教育局接管萬華社大，粗魯暴力、令人費解。自由時報。2012年3月5日，取自<http://www.>

libertytimes.com.tw/2012/new/mar/4/today-o3.htm

林佩怡（2012，3月17日）。教局重招標，萬華社大講師市府前爭工作權。

中國時報。2012年3月17日，取自<http://news.chinatimes.com/domestic/11050615/112012031700250.html>

高茹萍（2012）。呼籲各界從臺北市萬華社區大學事件，正視社區大學的危機。2012年4月3日，取自<http://www.whcc.org.tw/News/NewsDetail.asp?NewsID=2232>

苗廷威（譯）（2002）。D. della Porta與M. Diani著。社會運動概論（Social movements: An introduction）。臺北市：巨流。

許育典（2005）。社區大學法制化的困難及其出路。教育學刊，24，89-114。

黃武雄（2003）。學校在窗外。新北市：左岸。

張舒涵（2012，2月19日）。反粗暴解約 12社大聲援萬華。臺灣立報。2012年4月3日，取自<http://www.lihpao.com/?action-viewnews-itemid-115513>

趙鼎新（2007）。社會運動與革命：理論更新和中國經驗。臺北市：巨流。

顧忠華（2005）。解讀社會力：臺灣的學習社會與公民社會。新北市：左岸。

顧忠華（2012）。顧老師的筆記書：學習社會・繁盛。臺北市：開學文化。

（二）英文部分

Allman, P. & Wallis, J. (1995). Gramsci's challenge to the politics of the left in 'our times.' *International journal of lifelong education*, 14(2), 120-143.

Hoare, Q. & Smith, G. N. (Eds. & Trans.) (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International.

Holst, J. D. (2002). *Social movements, civil society, and radical adult education*. London: Bergin & Garvey.

Jarvis, P. (2000). The education of adults as a social movement: A question for late modern society. In D. Wildemeersch, M. Finger, & T. Jansen (Eds.),

- Adult education and social responsibility* (pp. 57-72). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Kilgore, D. W. (1999). Understanding learning in social movements: A theory of collective learning. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 191-202.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1995). Return of the citizenship: A survey of recent work on citizenship theory. In R. Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 283-322). Albany, NY: State University of New York Press.
- Mezirow, J. (1989). Transformative theory and social action: A response to collard and law. *Adult education quarterly*, 39(3), 169-175.
- Ranson, S., & Stewart, J. (1998). The learning democracy. In S. Ranson (Ed.), *Inside the learning society* (pp. 253-270). New York: Cassell.
- Snow, D. A., Zurcher, L. A., Jr., & Ekland-Olson, S. (1980). Social networks and social movements: A microstructural approach to differential recruitment. *American Sociological Review*, 45(5), 787-801.
- Snow, D. A., Rochford, Jr., B., Worden, S. K., & Benford, R. D. (1986). Frame alignment processes, micromobilization, and movement participation. *American Sociological Review*, 51, 464-481.
- Snow, D. A. & Benford, R. D. (1988). Ideology, frame resonance, and participant mobilization. In B. Klandermans, H. Kriesi, & S. Tarrow (Eds.), *From structure to action: Comparing social movement research across cultures. International social movement research* Vol. 1 (pp. 197-217). Conn, Greenwich: JAI Press.
- Snow, D. A., & Benford, R. D. (1992). Master frames and cycles of protest. In A. Morris & C. Mueller (Eds.), *Frontiers in social movement theory* (pp. 133-155). New Haven, CT: Yale University.
- Tarrow, S. (1992). Mentalities, political cultures, and collective action frames.

In A. D. Morris & C. M. Mueller (Eds.), *Frontiers in social movement theory* (pp. 156-173). New Haven, CT: Yale University.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris: Author.