

教育研究集刊
第六十五輯第四期 2019年12月 頁39-76

批判識讀教育融入影像培力教學： 一個東南亞移工自拍影片工作坊 的實踐與省思



柯妤青

摘要

基於個人核心關懷，研究者參與一項「東南亞移工自拍影片工作坊」計畫，教導移工拍攝「第一人稱」影片自我發聲，並蒐集資料以探究批判識讀教育理論如何實踐於影像培力教學。研究對象為研究者所指導的六位參與自拍課程之菲律賓籍加工區女作業員。研究發現，移工的感知與覺察力雖有差別，以提問（problem-posing）及對話（dialogue）方式引導其透過生命經驗與個人故事進行反身性思考，確能呈現具主體性的對話文本；自我觀看方式的影片製作歷經「啟動思考」、「產生想法」、「形成概念」、「產製意義」動態循環，啟發移工於自我再現的過程中自我整理與深度思考，建構具批判反思力的影音文本，展現其能動性。

關鍵詞：自我再現、批判識讀教育、東南亞移工、影像培力

柯妤青，輔仁大學影像傳播學系助理教授

電子郵件：wanching.ko@gmail.com

投稿日期：2018年11月12日；修改日期：2019年03月20日；採用日期：2019年09月09日

The Instruction of Visual-Empowerment on the Perspective of Critical Pedagogy: A Case Study on the Practice of Self-filming Workshop among Southeast Asian Migrant Workers

Wan-Ching Ke

Abstract

Based on my concerns about subjectivity and representation of “non-mainstream” communities, the “self-filming” workshop, my being participated with six Southeast Asian migrant workers, has been my critical-oriented case study aimed to explore how the video production can help marginalized others empower and voice for themselves. And these six Filipino factory workers are definitely reported in the article. My research findings are as the followings. Firstly, each of migrant worker’s difference reveals some perceived self-awareness and sensibilities. Subsequently, critical-literacy theory, as my research methodology that emphasized on “problem-posing” and “dialogue”, could guide the Southeast Asian migrant workers to raise their consciousness of subjectivity

Wan-Ching Ke, Assistant Professor, Department of Communication Arts, Fu Jen Catholic University

Email: wanching.ke@gmail.com

Manuscript received: Nov. 12, 2018; Modified: Mar. 20, 2019; Accepted: Sep. 09, 2019.

at life-experience-based film works and to inspire them to establish alternative perspectives via self-looking and critical-thinking ways. And finally, the films could be presented exactly as high-cultural and dialogue-valued texts.

Keywords: critical pedagogy, self-filming as empowerment, Southeast Asian migrant workers, self-representation

壹、緣起

2016年中秋節過後，一群臺灣人與東南亞女移工齊聚在一民間非政府組織（non-governmental organization, NGO）辦公地點，參與「東南亞移工自拍影片工作坊」，現場氣氛相當熱鬧，移工眼神充滿了興奮與期待。這是針對東南亞移工開設的影像培力課程，也是一個埋在研究者心中多年的計畫，起源於個人對於東南亞移工及其相關議題的關懷。

自1992年正式引進東南亞移工至今，移工的身影早已成為臺灣社會及生活日常的風景之一。在這個多元族群融合的島嶼，隨著社會結構與生活型態的快速轉變，長期照護及製造業的勞動力需求不斷攀升，東南亞（印尼、越南、菲律賓與泰國為主）藍領移工人數逐年遞增，並於2018年10月突破70萬人（勞動部，2018）。未來，東南亞移工人數的增加速度將愈來愈快。一般人將移工視為國際候鳥，是短暫停留的過客，然而，他／她們在臺工作時間少則三年，多則12年，付出與貢獻不亞於臺灣人，且有部分移工與本地人結婚成為新住民，不僅為臺灣注入多元豐富的文化基底，更形成密不可分的生命共同體。

但或許是因為語言、文化上的差異與隔閡，一般國人對於移工的了解相當有限，甚至不知是因為主流媒體的形象建構，抑或是父權意識型態作祟，諸多臺灣民眾對於經濟不利的東南亞籍移工存有刻板印象，不當對待與歧視的情況時有所聞，例如臺灣老字號食品加工廠軟禁移工長達14年（黃良傑，2017）即是真實不堪的社會寫照。東南亞移工無法自由選擇與轉換雇主、工作地點及工作類別，種種政策均凸顯臺灣人權發展的不足，難怪《2016年美國人權報告》（*Country Reports on Human Rights Practices for 2016*）針對臺灣的現況指出，來自於印尼、越南、菲律賓等國的東南亞移工仍有被剝削與不當對待的情形（U.S. Department of State, 2017）。

Spivak曾於訪談中說過，「如果底層的人能說話，那麼，感謝老天，底層的人就不是底層了！」（Chow, 2003, p. 331）。事實上，底層者因為沒有被看見、沒有被重視、沒有說話的管道，無法為自己發聲，只能處於底層的位置。因此，社會上需要一個轉譯與溝通的平台，協助這群被忽視的「他／她者」取得話語

權，當文化、經濟不利的弱勢者開始說話，就有機會被「看見」、被理解，受壓迫以及被邊緣化的現實處境亦得以改善。影片（film）一直被認為是人際間溝通、對話，以及增進彼此相互認識與理解的最佳媒介，它整合影像風格、聲音成為一種具啟發性的語言，和其他的藝術，諸如文學、繪畫、攝影、戲劇一樣，都具有教育性。女性主義者更視電影為挑戰與顛覆既有父權體制的一種武器，若能拍攝與產製以東南亞移工為主角的影片，或可透過影片召喚消費者（觀眾）並達到調解與協商的功能。

這些年來，坊間確實出現了一些以東南亞移工為主題或主角的影片，這些影片大多站在關懷弱勢與呈現其現實處境的立場出發，幫助族群間的理解。然而，拍攝者均為臺灣人、東南亞華僑或新住民，而非東南亞籍移工本身。研究者並非身分本質主義者，亦不想陷入「誰有權力拍攝誰」的主體爭論之中，單純希望從多元文化觀點與影像培力的角度出發，期待能突破現狀，讓移工身兼拍攝者與被拍攝主角，透過「第一人稱」自述方式取得話語權，建構個人的敘事觀點，一來得以產製具多元文化價值與非主流觀點的影音文化資產，促進族群間相互理解，二來可幫助移工在拍片的過程中自我觀看與自我探索，開啟其能動性。

一、「東南亞移工自拍影片工作坊」的理念與成立過程

研究者身為影音創作者暨影音教育工作者，長期關注族群與階級差異之下的「他／她者」及其社會處境，自我期許能開辦影音工作坊課程為東南亞移工培力，提供其自我發聲與社會對話的機會。2016年初積極尋求人力、物力與財源，籌備成立「東南亞移工自拍影片工作坊」，後獲得公部門的認同與補助，於當年9月底開課。在此之前，一來因為東南亞移工位處邊陲不被重視，再者影音工作坊課程面臨器材與專業人力資源的門檻限制，種種現實條件導致教導東南亞移工影片製作／培力的工作坊，僅曾於2009年，由臺灣國際勞工協會（TIWA）主辦過一次，參與者中有四位移工及兩位臺灣人。

所幸隨著科技的進步與發展，需要與母國家人以及朋友聯絡的移工，幾乎人手一支智慧型手機，讓東南亞移工自拍影片計畫露出一線曙光。現今的智慧型手機皆具備完整的照相與錄影功能，操作簡易，又十分輕便，可親近性、使用便利性皆大大提升，對於素人學習者而言，可謂學習影音製作的最新利器；另一方

面，移工自拍影片以「拍攝內容與觀點的呈現」為主要考量，並不苛求攝影技巧、敘事形式與美學上的表現，其所展現的第一人稱視角與獨特的生命故事才是重點，其反身性文本內容實非臺灣人所能企及。

惟籌備工作並不如預期容易，雖獲得財源挹注，卻曾面臨「招募不到移工學員」的困境。所幸，透過某一國際移民培力協會的社群網絡資源，在其協助下，終於招募到有意願參與「自拍影片工作坊」的菲律賓籍加工區女廠工，得以開班授課。工作坊歷程三個月，透過四位指導老師及多名教學助理、翻譯的協助，歷經前製、製作與後製等學習階段；研究者為指導老師群之一員，指導的移工學員共有六位。執行過程中曾出現各種的困難與挑戰，舉例來說，即便以全勤獎金等激勵策略鼓勵移工參與拍片學習課程，部分移工學員仍因為工作忙碌以及感受到製作影片的困難度而一度萌生退意。所幸，依靠內部社群的情感連結以及充分的學習支持，終能順利於當年12月完成16支自拍影片，隨後公開舉辦成果發表會，並將完成的影片開放於Youtube等網站供大眾觀看，期待與社會對話。

二、研究者的問題意識——影像培力與自我再現的再反思

影片製作被認為是融合認知的、合作的與建構性的一項行動（filmmaking is a cognitive, collaborative and constructivist activity）（Perez, 2007）。也就是說，影片製作是透過創作者的感悟、認知以及相互合作，逐步建構，終至完成。執行本研究計畫之前，研究者開始思考：當東南亞移工以自我述說方式成為影片生產者，影片製作（filmmaking）過程對於移工學習者究竟有什麼樣的啟發與影響，以致可以宣稱影片製作是一項培力的行動？

不管在國內外，社區、社群團體將開設影片製作課程當作是一種培力行動的案例，十分普遍常見。然而，在搜尋相關文獻的過程中卻發現，研究非主流族群「影像培力」社會行動的論文並不多，究竟教育學理論如何運用於影像的社會實踐，值得投入更多的研究。國內少數幾篇討論東南亞新移民女性影音創作自我再現的文獻當中，柯旻青以東南亞新移民女性參與「自拍影片」進行研究，指出「自拍影片」行動有助於學習者在學習過程中從事心理建構，包括重建自信心、自我觀照並自我肯定、克服困難與解決問題，同時亦有助於思想啟蒙與觀點建構（柯旻青，2015）。王君琦（2018）以新移民女性紀錄影像工作坊為研究案例並

指出，對新移民女性來說，費時的影片攝製和對媒材形式陌生是最大的難題。然而，也因為影片拍攝的門檻和要求比其他表現形式都高，促使姊妹們發揮出創作所需要的感知、想像與見解等等不同於日常生活的能力。

上述二篇研究均肯定影片製作的自我敘事方式，對於非主流族群具有培力的效果，這也激起了研究者的好奇：如果將P. Freire批判教育學（critical pedagogy）的理論基礎運用於教學現場，怎麼做才能達到影像培力的效果？也就是說，教學者如何透過教學行動，幫助學習者自我覺察進而自我解放？為了獲致研究答案，研究者規劃於工作坊的執行過程，透過Freire主張的「提問」（problem-posing）與「對話」（dialogue）方式，作為師生互動與教學引導的基礎，據以檢視批判識讀教育運用於自拍影片，啟發邊陲者批判自省力與社會實踐力的可能性，並展開相關研究。

本研究所稱之「自拍」，係指學習者透過影音攝錄器材拍攝與呈現自己的故事之行為，因拍攝取景上的考量，掌鏡者有時是自己，有時是身旁的同伴。「自拍影片」著重自我敘事的主體性與第一人稱敘事觀點，影片中的主角除了「自己」，亦可能包括與其相同性別、種族、階級或處於相同角色位置者。「自拍影片」不同於社群網站的直播或隨手拍攝的影片，係指學習拍片的移工經由作者反身性（reflexivity），透過鏡像的反射自我觀看，思考如何以影片敘事建構文本的意涵。

貳、理論探討

本小節透過文獻討論東南亞移工形象的社會建構，以及產製對抗主流文化影音文本的社會意涵；並討論批判教育精神融入於移工自我再現影片教學，幫助移工意識啟蒙的做法與可行性；最後討論影音創作的「觀看」與反身性思考，如何開啟學習者的能動性，以及具批判識讀精神的影像教學所面臨的挑戰與課題。

一、東南亞移工形象的社會建構與對抗主流影片的意涵

在臺灣，「外勞」這個字詞，意指來自東南亞「低度開發國家」的藍領勞工，而非來自於西方白人世界的勞工，具有歧視意涵。不久前，某政治人物在網

路直播時脫口而出，將東南亞外籍移工比喻為「雞」（吳承翰，2019），此話一出引來外界的批評，然事實上這恰好反映了諸多國人對於來自東協國家人民，發自內心自覺或不自覺的歧視態度與刻板印象，絕非單一事件。令人好奇的是，這種普遍性的歧視與偏見，究竟是怎樣的一種社會建構？

有學者指出，仲介業者藉由類型化的刻板印象，建構出階層化的種族他／她者，而這種「階層化的他／她者化」的第一個主要面向是把東南亞「外勞」視為低劣的他／她者，獨立於較為籠統、中性的「外國人」範疇，並且透過具體的組織作為，強化種族差異的建構，以便向雇主促銷「外勞」（藍佩嘉，2005）。這也難怪工商界提議引進菲律賓籍英語白領人才時，與會的政治人物持反對立場，並指出這會對國人造成衝擊，「怎麼瑪麗亞變老師了？」（王榮祥，2019），此番具爭議性的話語，投射出諸多國人因種族或國籍差異而對於來自東南亞國家人民的歧視心理。陳春富與殷美香（2015）指出，國籍以及社會階級的差異，造成了臺灣一方面仰望優越西方，另一方面卻以「殖民之眼」蔑視東南方，形構出一種「優越他者VS.低劣他者」的移住者社會論述與分類方式，不同國籍與種族的移住者面臨差別待遇，標示出明顯的階級差異。

Hall（1997）說過，差異就只是差異，不應該將其凸顯並預設為正常與異常、主與從、可接受與不可接受的區別。我們的生活世界因為種族、性別、階級、宗教、國籍的差異而顯得豐富多元，但對某些人而言，差異不是差異，而是缺陷和不完整，差異因主流族群意識型態的社會建構，而產生我與他、優與劣、主與從。對此，批判教育學者Giroux（2005）主張，讓被壓迫的非主流族群認清主流文化霸權所建構的各種差異，透過重寫邊界和對立的文化政治，重新塑造知識和權力的關係。他並主張協助非主流族群使用另類的再現符碼，如多媒體、攝影和印刷出版，對抗主流文化霸權對於社會與階級的建構（Aronowitz & Giroux, 1991）。

過往，少數族群通常居於政治經濟力量的弱勢，導致無媒體所有權，陷於失去掌握文化再現的權力之惡性循環中（張錦華、柯永輝，1995）。所幸，拜數位科技及網路盛行所賜，「自媒體」提供非主流族群自我再現的多元管道，東南亞移工「自己拍自己」的影音工作坊計畫，以手機與網路平台作為發聲工具，正如同Nieto（1996）所說，「透過差異／多元開展自我認同」，讓他／她者得以再

現自我、被看見與理解；亦呼應女性主義電影的「另類電影」與「反主流電影」（counter-cinema）的主張——使用影音符碼打破主流意識型態的壟斷，顛覆主流電影語法之敘事觀點，再現反抗主流意識型態的電影文本與內涵（李臺芳，1996）。

1960年代，Freire將「受壓迫者教育學」（pedagogy of the oppressed）理論運用於實務，在巴西推動農民、工人識字教育運動，強調透過師生之間的「對話」（problem-posing）與「提問」（dialogue）教學方式，建立學習者反思與批判性思考的能力。對Freire（2000）來說，批判教育的主要目的在於啟發被壓迫者從自身的處境與經驗出發，覺察社會、政治與經濟的矛盾，幫助其意識覺醒，透過行動實踐（praxis）社會改革，改變被壓迫的現實。不識字者透過學習認識字（word），進而認識世界（world），重新閱讀與建構自己的世界觀；換句話說，Freire批判識讀教育著重於意識啟蒙與行動實踐。

距離Freire推動批判識讀教育運動至今已逾50年，東南亞移工其生活背景、教育程度、生命經驗與巴西農工階級不同，那麼，批判教育適用於移工的影像培力課程，產製對抗主流文化的影片？如同Freire所說，批判教學論不僅適用於第三世界，也沒有理由不可以第一世界運用，因為批判教學論是「民主的教學論」，並深化與廣化民主實務的視野（Freire, 1998）。不管人們處在什麼樣的生活世界，「我們都可能在有權力／無權力、壓迫／受壓迫的界線和身分中轉換」（王慧蘭，2005），無可避免、或多或少會遭受到體制、思想上的種種箝制或壓迫，如何認清社會結構性的壓迫，透過內在的覺察與省思，進而展現社會行動力改變被壓迫的現實，一直都是批判教育學的核心精神與目標。

二、批判教育觀點運用於影音教學現場：以生命經驗為基底展開提問與對話的意識啟蒙

外界可能好奇，究竟影音製作與批判識讀教育如何「結合」，才能幫助非主流族群於影片製作過程中之意識啟蒙，建構另類敘事觀點以對抗主流文化再現？Freire（2000）主張，教師於教學現場透過「提問」與「對話」方式，啟發學員在「差異」的基礎之上，以個人生活經驗進行反思，覺察自身受壓迫的處境，啟蒙意識並產生批判意識，開展自我敘事的文本，以反抗主流文化霸權的壓迫。

Giroux與McLaren（1989）亦指出，課堂裡的對話與討論應從學生（受壓迫者）的生活經驗出發，並且與其生命連結，在感同身受的情況下，啟發其批判意識。

批判教育學者主張以敘事為文本，藉著聆聽人們在日常生活中的遭遇，以及了解他們的日常經驗，每個個體得以藉由微觀敘事再現他／她們獨特的生命故事（Kanpol, 1999/2004）。事實上，任何人從事影音製作，均無法完全獨立於生活經驗與生命體驗之外，日常生活與生命經驗的體悟與感受，提供影片作者重要的創作靈感與養分，幫助邊陲者自我省察，以建構獨一無二的敘事文本。敘事讓主體成為他／她自己的主宰，主體的生命故事和意義結構將人類現象與可理解的努力連接起來，捕捉被邊緣化的處境（Kanpol, 1999/2004），如同Giroux與McLaren（1989）所說，學生個人經驗的論述（discourse of student experience），是推動批判式基進教育的重要基礎，學生經驗支持著教育學與培力的視野，在教與學的過程中，學生的個人經驗以及文化資源，使其成為具有主動自我覺察能力的知識製造者。

Freire的意識覺醒是指在教育過程中，學生對身處的世界有一種醒覺，發現自己有能力改變世界，並且掌握物與我之間的關係，從客體變成主體（王慧蘭，2005）。Freire以人與社會或世界的三種不同關係，將意識覺醒區分為三個層次，國內學者翻譯為半未轉移意識（semi-intransitive consciousness）、樸素意識（naive consciousness）以及批判意識（critically consciousness）（李奉儒，2003），其中，第一層的半未轉移意識，面對不合理的事情只能順服或被動接受，不會思索其正當性與合理性，或想辦法抗拒或轉化其生存的情形；第二層的樸素意識，不再存著宿命論，個體覺察到自己與他人的不同，以及社會的壓迫或資源的不公，但缺乏深入的反省，對於自身缺乏信心，以致將壓迫者視為楷模，模仿其穿著、習慣、說話方式；第三層的批判意識，個體能介入自己生活的脈絡中，為自己做決定，以批判性的視野來了解事情的因果關係，對問題能深入地討論及接納，並能夠實踐，也就是行動與反省的相互結合（林純仔，2011；Freire, 2005）。

批判教育學的最終目標是啟蒙學生具備第三層的批判意識。那麼，在影音製作與教學上如何做，得以啟蒙學生的批判意識呢？影音工作坊的教學與創作過程，教師以「提問」與「對話」教學方式，引導學生透過個人生活經驗思考自身

與生活世界的關係，從而產生問題意識以及敘事觀點，啟發其批判反思力，並學習如何將這些觀點轉化為「影音」符碼，以其創造的影音素材與個人視角有效連結。如同Hall所說，素材的篩選與排列組合也是自我想像與再現方法的一部分（王君琦，2018），自拍影片製作過程，教學者以「提問」激發學習者從個人的生命經驗出發，在自己與社會的關係中「意識到一些事情或問題」，開啟其問題意識並產生想法，經由師生之間的對話，讓想法更自由地流動，培養其敘事能力與敘事觀點的建構。

「對話不只是單純的人際溝通，而是包含著對宰制的轉化與批判意識的開展」（李奉儒，2003，頁23）。教學現場的師生處在不同的社會位置和身分，藉由彼此對話，進而視界交融，從個人生命經驗去聯想、反思，建構主體性與世界觀，為世界命名。錄影過程讓學員藉此認識與檢視自己，並學習觀照自己與生活世界的關係，猶如一種動態的影像閱讀，這種視覺學習與Freire透過文字「閱讀（read）世界」的學習方式殊途同歸。教學者透過「提問」與「對話」啟發學生，幫助其掌握與理解學習工具，以「我」的身分書寫文化差異下的非主流觀點。批判識讀觀點融入於影像教學，並不是教導其表面的文字識讀，而是引導其於自拍影片的學習過程，透過影像的觀看與映照，覺察自身與生活世界的關聯，啟動批判反思力，以建構另類的敘事文本（柯妍青，2015）。在影像教學歷程中，師生共學並視界融合。

三、自我觀看與反身性思考：影像培力的可能性與挑戰

Berger說過，「觀看先於語言，……藉由觀看，我們確定自己置身於周遭世界當中」（Berger, 1972, p. 7）。由此看來，「觀看」啟發人們的反身性思考。就攝錄影而言，影片創作者透過鏡像映照的拍攝過程，看到了自己及其所處的生活環境，透過「觀看」過程反思個人現實處境，自我檢視與反思自己與世界的關係。不管影片作者的性別、階級、族群為何，那雙藏在觀景窗後的眼睛，反映的是影片自拍者的主體性以及其「自我觀看」的反身性（柯妍青，2013）。如同Sturken與Cartwright（2001）所說，「觀看」是一個動態過程，觀看的人透過眼睛所見，建構意義與解讀生活資訊，觀看是主動去為這個世界製造意義。

所謂的反身性，是「反作用於並反思於『既存觀看方式』的觀看方式」

(Clegg & Hardy, 1996, p. 4)，也就是說，反身性是一種對於既存觀看方式的反動與自我省思，也是一種對於既存觀看方式（主流社會體制）的質疑與再建構。反思（反身性）的核心就是要探究我們如何社會性地建構自身，以及如何透過研究去建構（外在的）對象（Alvesson & Skoldberg, 2009/2011）。紀錄片研究學者Ruby（1988）說，反思性的自我反映（self-reflected）是影片作者無法逃避的現實與責任，「拍電影的人和人類學家一樣，在道德上、政治上、美學上和科學上有義務在自己的作品中反映自我及自我批評」。一部影片，不管是影像或是文本意涵，都無法隱藏作者自我的身影、意念與立場。

不管是文字、音樂、戲劇、繪畫或是影片，都是人類溝通的創作，各有特性，但目標一致，均在藉由作品表達個人的想法與意念。那麼，影片製作的特色到底是什麼？何以作為培力的方式？Berger（1972, p. 9）指出，「我們注視的從來不只是事物本身；我們注視的永遠是事物與我們之間的關係」。Sturken與Cartwright（2001）亦曾說過，不論影像扮演的社會角色是什麼，攝影鏡頭所創造出來的影像總是含有某種程度的主觀選擇，包括取捨、構圖和個人化等。也就是說，「自己拍自己」的影像培力行動係透過內、外在觀看（look）的過程，建構了生活世界、視界與觀點，學習創造、選取、搭配、組合與設計影音素材，透過影音符碼的運用與轉化，產製了文本的概念與意義，進而與觀眾溝通。反對主流的作品完成後，可以藉由影像作品的高文化位階取得發言權，更直接地參與自我族群的論述（王君琦，2018）。

批判識讀教育為學習者打開了一扇通向閱讀世界的視窗，學習概念性思考並用更寬廣及多樣化的視野去看生活世界，啟發其能動性。但批判教育理論在實踐過程中也面臨了質疑與挑戰，王君琦（2018）指出，新移民女性拿起攝影機再現其社群的作品時，在觀點上不必然會挑戰或批判主流意識型態，因此，不應以此作為影像培力的目的與宗旨。上述論點提醒兩件事：首先，即便歧視與壓迫的社會現實一直存在，但是受壓迫者對於壓迫強度的感受力並不相同，並非人人都有想法或有意願將被壓迫、異化與歧視的生命經驗轉化為敘事文本；再者，若是學習者不具備挑戰或批判主流意識型態的意識，那麼，教師需要審慎評估如何掌握影像啟蒙的做法，尊重學習者的選擇權，才不致因為自己預期的議題建構，對於學習者／受培力者造成另一種形式上的壓迫，使其再度淪為「被再現的客體」。

然而，如同Freire（2000, p. 20）所說，教育不是中立的，「我必須介入，教導農民了解到他們的饑餓是社會因素建構造成的」，透過與農民一起勞動，幫助他們認識社會結構性的壓迫。培力者面對批判教育理論實踐於教學現場的種種挑戰時，不應忘記「教師必須是一個跨越邊界者（border-crosser）」，對自我生存其中的文化和意識型態保持一種反思批判的距離（王慧蘭，2005）。影像教育工作者在教學上必須有所主張，不應為了迴避倫理上可能遭致的質疑而放棄身為培力者可以貢獻的作為，應積極尋找兼顧學習者的選擇權且不悖離影像啟蒙的道路。本研究希冀透過移工自拍影片工作坊，在理論與實務之間交互辯證，於師生提問、對話與互動過程中，透過觀看、省思、修正、實踐的循環，逐步尋找答案。

參、研究設計與實施

一、研究方法

本研究採個案研究方法，透過六位參與移工自拍影片工作坊的菲籍女廠工，探究將批判識讀教育觀點導入自拍工作坊的教學過程，理論如何落實於社會實踐。目的在於了解如何透過影片製作過程啟蒙移工學員批判自省力，以影音文本形塑敘事概念並建構影片的意涵。個案研究的目的是在探討個案在特定情境脈絡下的活動性質，以了解它的獨特性和複雜性；因個案研究的興趣通常在於了解過程、情境脈絡，而不在於結果或是特殊變項，希望能從一較整體的觀點來了解教育實際的問題（林佩璇，2000）。此與研究者關心如何透過自我再現的影片製作過程，將批判識讀教育理念運用於影像教學，深化移工學員的識讀內涵與批判反思力，並引導學生建構另類文本的想法一致。

二、研究對象及其招募情形

「移工來臺工作就是為了賺錢，為什麼要放棄可以加班的時間去參加妳的計畫呢」？進行籌備工作時，某位專責外籍移工勞政事務的公務員明白指出，這個計畫構想不切實際且不可行。雖然心裡有些不服氣，認為公部門缺乏創新與改變

的勇氣，但就現實層面而言，東南亞移工的工作負荷量大，休閒時間相當有限且珍貴，移工自然會問：「參與拍片工作坊究竟對我有什麼好處呢」？確實，研究者的培力計畫構想顯得既天真且一廂情願。

幸運的是，後來拜訪某國際移民培力協會並獲得主要負責人的支持，在其遊說與鼓勵之下，移工了解自拍影片的目的是為了幫助其自我發聲，增進不同族群之間的理解與對話，基於理念上的認同並對於NGO工作者的信任以及社群凝聚力，終招募到願意犧牲休息時間加入拍片計畫的移工。為因應移工的特殊狀況，工作坊課程未具備任何強制性約束力與規定，給予學習上的自由與尊重，為使移工學員無後顧之憂，並讓計畫順利進行，採三個面向經營：首先，招募移工時即規劃全勤獎，並告知影片完成後將舉辦內部作品競賽，得獎者可獲得獎金，希望藉由激勵策略鼓勵移工參與學習並自我實踐。另外，因學員無需擔負完成影片的義務，故提供其充分的學習支持，希冀減輕其學習上的壓力；更重要的一點是，透過移工內部社群的情感支持與凝聚力，讓她們願意留下來一起共學。「東南亞移工自拍影片工作坊」計畫一開始招募到20位移工，其中有三位在執行前期退出計畫，全程參與自拍並完成影片的學員有17位。

本研究對象為參與本計畫中，由研究者所指導的學員，分別為Aivee、Joy、Jennifer、Mane、Jenny和Shane等六位菲律賓籍女性移工，她們先後於2015年來臺工作，任職於臺灣某加工出口區二家電子工廠擔任現場作業員，自拍期間其年齡範圍在22-29歲之間，皆具大學學歷。

三、課程與教學之規劃與實施

如何將批判識讀教育學理論實踐於教學現場，是本研究的核心議題。雖然學習自拍影片的菲律賓籍女移工普遍具有大學的學歷，與Freire當年教導不識字農民、工人批判識讀的背景有所不同。然而，如前所述，影像識讀在於培養自拍學員透過反身性自我覺察與意識覺醒，批判識讀教育理論適用於不同教育程度者。

工作坊從開課、完成影片到舉辦成果發表會，共為期13週，所有學員皆為菲律賓女性廠工，採小組教學，總共分為四組，每組均有一位具紀錄片製作專業的指導老師、1-2位影音製作助教、1-2位翻譯人員，協助課程的推展與拍片工作的進行，研究者為指導老師群之一員。本計畫之利益關係人（stakeholders）包括計

畫主持人、指導老師、移工學員、協會領導者、教學助理、翻譯人員、行政協調等。為提高移工的學習意願採客製化方式，上課時間配合其生活作息，固定於每週四上午，上課地點安排在移工們熟悉且方便抵達的協會辦公室。

四、資料蒐集與分析

為了解學習過程中師生互動的情境脈絡，以及移工如何建構批判自覺意識，本研究採參與式觀察、課堂對話與討論、教學筆記、焦點訪談、同儕討論與移工學員回饋等方式蒐集資料，以維持研究的信、效度。相關說明如下：

為獲得適當且飽和的研究資料，蒐集方式包括：（一）上課過程錄影、錄音（C），以了解教學過程師生之間「提問」與「對話」的實際情況。（二）移工學員的旁白稿與腳本（T），以了解學員的思考路徑與意識觀點的演化。（三）教師教學筆記（觀），課程結束後記下課堂上師生互動、對話之觀察。（四）移工學員焦點團體訪談（焦訪），透過焦點團體訪談方式，讓學員回顧與談論個人對於自拍學習過程的看法與心得回饋，訪談結束前並請其寫下參與活動的感想。（五）同儕討論對話與焦點訪談（P），每回課程結束後，工作人員隨即進行社群討論會，記錄工作團隊間彼此對話的重點內容。課程結束進行過一次同儕焦點訪談，了解其他三位指導老師上課方式以及其對於自拍影片的看法。（六）其他相關資料（O），例如師生在臉書上的討論及對話內容。

研究者從工作坊開課當日起蒐集資料，歷時近二年，編碼方式以資料類別的代號再加上年月日，並標示學生的姓名代號。所有的課堂討論與對話以英文為主，少數對話透過菲國母語Tagalog口譯。六位移工的文本（旁白稿），有兩位使用Tagalog語，四位使用英語。本研究之分析與討論經轉譯後以中文呈現，必要時佐以英語及Tagalog語輔助說明。

肆、分析與討論： 一個跨國移工影像教育的挑戰與實踐

執行計畫的過程，雖擔心移工學員因學習上的困難或時間壓力以致半途而廢，然而，本研究所面對最核心的挑戰是：如何啟發移工學員從個人生活與生命

經驗出發，於自拍學習過程開展主體性，建構具有批判自覺意識的影音文本，進而宣稱達到影像培力的目標？本研究運用Freire的批判識讀教育理論於教學現場，師生互動過程以「提問」與「對話」方式引導移工學員從自身的處境與生活經驗出發，思考影片的主題與文本內容。以下為東南亞移工自拍影片工作坊的實踐過程與省思。

一、「不是只要拍拍自己就好了嗎？」：批判識讀教育的影像啟蒙歷程

Freire說過，「人的行動若沒有目的則沒有實踐性，而沒有實踐性則行動的過程及意向就變得無知」（Freire, 1970, p. 206）。開課前，研究者即期許將批判教育學理念帶入教學現場，透過移工的視角，引領觀眾進入其內在在世界，藉由個人生命脈絡與經驗的書寫，一窺移工在臺生活與工作的種種境遇與感想，並了解移工眼中的「臺灣人印象」，透過影片對話的方式跨越邊界。

影片在「主題與內涵」建構上可以區分為兩個主要的層次，其一是拍攝者「想要說什麼」，其二是拍攝者「說了些什麼」以及「怎麼說」，也就是先有拍攝動機，再逐步思考如何轉化與建構敘事者的立場與觀點。教學現場的師生共學過程說明如下。

（一）我的故事與聲音：從「差異」及「生活經驗」出發思考影片主題與內容

McLaren（1998）指出，只有學生將生活周圍的文化帶進經驗中時，學習才開始與生命相關，只有例如性別歧視、種族歧視的這些經驗被清楚地指出是問題重重時，學習才有可能批判的。影像識讀教育的目標是希望讓邊陲者學習反身性思考，將個人處境與生活經驗的故事轉化為影片腳本，呈現影片文本的主題與內涵。第一、二週為共同課程，第三週開始進入分組討論時間，每週討論時間2.5-6小時不等。研究者明確告知學員們的問題意識與主題發想是「植基於生活日常的個人經驗、故事與感想」，希冀藉由第一手的個人故事與個人視角，呈現具「差異」內涵的文本，看到多元文化的價值。

第一回上課即對學員提問：「身為移工，妳最在意或關心的是什麼？」，鼓勵她們從核心關懷出發，思考「什麼是我最想要說的話？」。研究者共指導六位

學員，因對話與討論花費極多的時間，每週僅有兩、三位學員得以完成對談，然而，其他未與老師對談的學員則在一旁旁聽，也可以加入討論，有助其了解並參與文本建構的歷程。研究者以自由開放的態度讓學員發想主題，在討論的過程中透過「問題陳顯」的提問與對話方式，鼓勵她們思考生活周遭所遇到的問題、個人處境，例如：「妳是誰？」、「從哪裡來？」、「妳在臺灣工作與生活的情形如何？」，引導其站在移工立場思考影片的問題意識，確認說話者的主體性及影片的敘事方向。

Freire（2000）說，對話是人與人之間的邂逅，以世界為中介，目的是為世界命名。移工透過個人的生活經驗與生命故事展開人與人之間的對話，據此發想影片的主題，以傳達個人的意念或想法。Aivee和Joy在初期討論時，即很篤定拍攝主題，Aivee表示自己很喜歡旅遊，希望以「旅遊」作為影片的主題，鼓勵大家正向樂觀面對生活。Joy表示自己很喜歡音樂、喜愛唱歌，希望透過影片談談「音樂對人生的影響」，她表示，因為參加教會的樂團找到生活重心與力量，想要透過影片跟大家分享自己找到快樂與寄託的生命經驗。但也有部分學員一時之間並沒什麼特別的想法，表示「不知道要說什麼」。

工作坊進入第五週時，大部分的學員已初步想好拍攝主題。Jennifer表示，海外移工生活不易，她想要針對不同的對象，包括雇主、家人與臺灣民眾，以寫信的方式跟他們說一些心裡的話，讓他們有機會透過影片知道「移工日常生活與工作上的情況」。Mane表示自己很愛吃，想要拍一部跟「吃」有關的影片。熱愛運動的Shane表示，她之前加入女子排球隊，和一群同國籍的女廠工練習打排球，前陣子隊友們因為輸了比賽就不再練習排球，她覺得很可惜，希望能拍一部影片鼓勵大家一起回來「繼續練習排球」。Jenny對於拍攝主題沒有特別的想法，後來表示想要把自己和在中東工作的男朋友Skype的「遠距離戀愛」當作影片的故事主軸（2016/10/06, C-Jenny）。

當學員從其生活經驗出發提出了一個主題構想時，研究者接著問學員：這個想法很好，但是妳想要藉由拍攝的這個主題告訴觀眾什麼事情？Aivee是少數一開始即很清楚「想要說什麼」的學員：

我想要告訴觀眾雖然身為移工，我沒有什麼錢，也沒有很多的時間，但

我仍然利用短暫的假期四處旅遊，因為這是我開拓視野、探索人生的重要途徑，我希望能透過影片鼓勵其他人也能找到自己熱愛的事情，正向面對人生。（2016/10/13, C-Aivee）

東南亞女移工自拍影片文本著重於「敘事內涵與發聲位置」，隨著課堂中一次又一次的提問與對話，學員不斷思考「想要說什麼」，亦即思考影片主題以及文本所想要傳達的意涵，藉此開啟其不斷思索的學習歷程。

（二）尋找敘事觀點：影片主題與意涵的探索歷程

「不是只要拍拍自己就好了嗎？怎麼現在事情變得這麼難」？雖然移工們日常生活中頻繁使用手機自拍（selfie）或錄影直播，但對毫無拍片經驗者而言，影片製作的困難度常常超乎其初始的想像。她們原以為「自拍影片」應該就是拿起手機像平時一樣，朝向自己擺擺姿勢拍照自娛一番，但投入課程後才發現，老師開始要求她們思考影片主題與內容，而這並非只是隨意拍下日常生活畫面，核心問題在於「你想要透過這個主題和故事傳達什麼樣的概念或想法？」（2016/11/03, C-Mane; 2016/11/13, C-Shane），也就是說，影片若呈現吃喝玩樂的內容時，究竟想要透過這些吃喝玩樂元素「講些什麼」？

一開始，Mane、Jenny和Shane三人所構思的影音主題與內容，尚未形成具有概念以及對話性的文本。第六週時，研究者與Jenny進行一對一的對談，她原本想拍攝自己和遠在中東工作的男友的愛情故事，但是當天一見面，即主動跟我分享自己的家庭背景與生活，提到其複雜糾結的家庭關係，她說母親是她在世上最在意的人，而她也是母親唯一的依靠，當述及家庭背景與身世時，她不禁紅了眼眶，並表示在菲律賓的房子曾經發生火災，導致現今媽媽只能住在鐵皮搭建的屋子，說著說著她開始哭泣，拉起身上的T恤擦眼淚。Jenny把我帶到一旁，避開其他女移工學員，打開手機裡的Google map私下展示她位於菲律賓的家：

老師妳看，這是我家，很小又不堅固，颱風一來，屋頂就被吹走了，……，這是我們的鄰居，他們的房子很大、很漂亮，因為他們家裡好幾個人在賺錢，大家一起努力。……我跟我媽說，沒關係，我會努力多賺點錢，讓妳住好一點的房子。（2016/11/05, C-Jenny）

這次的師生對話情境與內容出乎意料，Jenny分享的個人故事正好反映她的生命境遇，研究者鼓勵Jenny將母親與自己相依為命的故事拍成影片。原本一直摸不清楚「要說什麼」、總是坐在一旁聽別人討論的Jenny，在這一次的對話過程，終於找到了敘事的主題方向。她說，「談遠距離戀情實在有點害羞，母親是我生命中最重要的人，我想要講關於自己和母親的故事」（2016/11/05, C-Jenny）。Jenny的眼神中透露出一股篤定的光采。研究者告訴她可以把剛才對話內容，以自己最熟悉的母語（Tagalog）書寫，平實地描述自己與母親的生命故事。隔週，她帶來已經寫好關於母女親情的旁白稿，師生持續討論與修改腳本，寫作過程相當順利，對於師生而言，這次對話是一場意外的收穫。事後才得知，坐在一旁「聽別人對話」，讓Jenny自我省思並產生主體意識，進而找到了心中想要傳達的主題與敘事內涵。

個性溫和、有禮貌且總帶著微笑的Mane，反思力、感知力與覺察力較不明顯，一開始即笑說自己很愛吃，來臺灣就是希望有機會嚐遍臺灣美食，想要拍攝與「吃」或食物有關的影片。研究者接著說：「很好，那麼妳有想到和吃有關的事情嗎？妳想要藉由『吃』說些什麼？」Mane一時之間說不出她的想法，只是一再表示想要拍攝與吃相關的影片介紹美食。研究者不免擔心影片淪為純粹談美食，文本意涵難以浮現，故持續提問：「『吃』跟妳在臺灣的生活或是以前的生活有什麼連結？在吃以及飲食上，妳看到或聯想到什麼」（2016/10/20, C-Mane）？Mane仍舊回答說自己很愛吃，吃東西讓她舒壓。

隔週，研究者持續發問：「那妳怎麼看待飲食文化與習慣的差異？這跟妳有什麼關係？」Mane想了一下，之後提及臺灣的食物比較不鹹，比較健康，臺灣人吃較多的蔬菜。隨後每一週討論，Mane都會帶來新修撰的旁白稿，她後來表示，自己上大夜班，能夠選擇的食物不多，身為移工，加上作息與常人不同，她需要更關注自己的飲食與健康，到了腳本討論後期，Mane表示臺灣人吃的東西與飲食方式和菲律賓人大不同，比較清淡，菲律賓人吃得比較不健康，她在公園看到很多臺灣人在運動，身為移工要顧好身體不能生病，這些文化差異讓她開始檢討自己吃東西的習慣，也學習著改變飲食習慣以守護健康（2016/11/05, C-Mane）。

熱愛運動的Shane，初始構想是透過影片「鼓勵隊友一起回來練習排球」，

研究者問：「妳想要在影片講什麼來鼓勵她們？為什麼鼓勵隊友回來一起打球很重要？這件事情和妳本身有什麼相關」（2016/11/05, C-Shane）？希望透過提問，引導她在排球與個人生命經歷產生更多的聯想與反身性思考，讓影片主題概念逐步浮現。一開始，Shane無法具體回答問題，只是一再表示自己很喜歡運動，她最大的希望是把隊友找回來。師生數次對話之後，研究者發現Shane「不知道要說些什麼」，尚未形成敘事想法或概念，加上先前的排球練習與比賽並沒有留下足夠、可用相關畫面，腳本發想陷入膠著。

研究者隨即尋求熟悉菲國母語（Tagalog）的翻譯協助，希望更精準地深入對話，幫助Shane找到敘事的方向，繼續提問：「為什麼打排球這件事情這麼重要？排球對妳的意義是什麼？」Shane說：

以前曾經打過羽毛球，來臺後才有機會接觸排球，第一次練習排球的時候看到迎面而來的球覺得有點恐怖，但試著克服心裡的害怕，終於敢迎接正面而來的球，打排球讓我有信心與勇氣。（2016/11/05, C-Shane）

研究者接著說：「這個經驗很有趣，妳想想看，初次打排球的經驗跟妳剛來臺灣的情形有沒有什麼相似之處？」Shane接著表示，第一次到了工作現場面對生產線，一切都很陌生，讓她有點緊張不安。我接著問Shane，第一次打排球時，「看到迎面而來的球，那種緊張、沒有信心的情況跟剛到新環境工作的情況是不是很像？」接著請她想想，這兩件事情有沒有關聯？排球與工作都是生活的一部分，是否可以將打排球的經驗比喻成為自己當海外移工的遭遇，說說如何克服工作與生活的困難、找回自信（2016/11/05, C-Shane）？不斷討論與解說之後，Shane點點頭表示將回去思考談話的內容，並寫下旁白稿與腳本。

綜言之，課程中藉由師生對話引導學員自我觀照，於建構影音文本的過程中開展其主體性，並找到敘事觀點。經過數週的對談與修改後腳本終於定稿，Joy與Jennifer的腳本內容沒有太大的改變，原本想要談旅行這件事的Aivee，後來主動表示還想要補充在臺生活與工作境遇；Jenny後來改變心意，決定以「母親與我」為主題，告訴「懶惰都不工作」的哥哥在臺灣賺錢沒那麼容易，而她所做的

一切都是為了媽媽；Mane的影片主題不變，但在數回的師生對話後逐漸發展出具有自我意識與對話性的文本；Shane在影音助理及翻譯協助之下，把流水帳般的旁白稿爬梳出有條理的敘事文本，透過運動介紹自己。六位移工影片主題發展如表1所示。

表1
6位移工「影片主題與文本建構」發展脈絡

人物	原始主題	最後呈現主題	主題與文本內容的演化發展
Aivee	旅行	旅行	主題內容不變，補充呈現自己的生活日常與工作的樣貌，以及當移工的心境轉折。
Joy	音樂與我	音樂與我	主題內容不變，僅些微補充工作上的描述。
Jennifer	海外移工的日常生活	海外移工的日常生活	主題內容不變，以對話方式向觀眾敘說移工生活上的酸甜苦辣。補充手繪自畫像呈現自我，並列表說明生活開銷，是所有學員當中，呈現最多關於工作與宿舍樣貌的拍攝主角，直白批判工時長與宿舍環境不佳等處境。
Mane	吃（飲食）	吃（飲食）	原本因為愛吃而想介紹臺灣美食，後來透過飲食文化的差異，反思何謂健康的飲食，自覺上大夜班的工作需要照顧好身體，想要改變飲食習慣，並學習跟臺灣人一般多運動。
Jenny	移工的遠距離愛情	母親與我	改變主題談論母女親情：我是母親唯一的依靠，原本的房子因為火災而毀了，希望多賺點錢回菲律賓蓋一棟好房子，改善家境讓母親過好一點的日子。
Shane	排球與隊友	排球與我	以排球為敘事主題，但更動敘事內容，在助理幫助之下重新整理旁白稿，以打排球比喻面對新的工作與生活的挑戰，克服恐懼心理後就找到了自信心與面對生命挑戰的勇氣。

腳本寫作歷時兩個月的討論與修改，比原先規劃的時間還長，學員在提問與對話的教學情境下學習建構文本，對於「沒有想法」的學員而言，撰寫腳本比想像中還要困難，但這是移工開展主體性與建構個人觀點的關鍵學習歷程。

(三) 文字書寫之外——「觀看」之下影音素材的轉化與意義建構

研究者透過旁白稿 (voice over) 第一人稱寫作方式，讓移工學員將其想要說的話逐一寫下來，成為影片的主述者 (narrator)。A4白紙上共有三欄，分別為「主題」、「影像」、「聲音」，讓學員思考如何建構文本，亦即訓練其思考影片的內涵與結構。學員撰寫第一人稱旁白稿時，需同時思考每一個段落的主題，並規劃、設計或安排合適的影像與聲音，藉由三者合宜的搭配讓文本意義浮現。

Jenny以她最熟悉的母語 (Tagalog) 寫作，將旁白稿依內容屬性分成四個段落，先介紹自己，接著陳述母親和她緊密的親情、來臺工作是為了賺錢修繕家屋改善母親的生活，最後陳述因為信仰讓她有了希望，為了媽媽，她將永不放棄努力完成夢想。學員們思考影像與聲音如何搭配，是「將概念視覺化」的訓練過程。舉例來說，Jenny以旁白稿口述，同時拍攝自己去銀行匯款、裝箱寄物資回家、與遠方親友視訊，以及媽媽在家鄉經營雜貨店的畫面，透過影／音傳達文本意涵，過程中因發現缺乏母親的動態影像，Jenny特別拜託在菲國的友人騎車到她家裡拍攝母親的畫面，將其運用於影片裡。

表2

Jenny腳本—文本概念視覺化的範例

主題 (subject)	影像 (video)	聲音 (audio)
母親與我	1. Jenny盤腿坐在空地上，左手拿著手機自拍，右手拿著麥克風，正在視訊對話 2. 相同畫面，從大遠景改為近景 3. 母親照片，站在家裡經營的雜貨店前，鐵網架上掛了一些零食 4. Jenny在大紙箱前裝填物品，準備寄回家鄉	Minsan gusto ko ng bumigay nakakapagod na din kase 有時候我真的很想放棄，因為我真的感到很累 pero tuwing naiisip ko ang mama ko lumalakas ulit ako 但每當想起我的媽媽，我就又有力了

(續下頁)

主題 (subject)	影像 (video)	聲音 (audio)
5. 多張匯款回家的證明單據		Kailangan ako ng mama ko 我媽媽需要我 ako lang inaasahan nya ako lang kasi ang sumusuporta sa mama ko 我是她唯一的經濟支柱
6. 母親照片，她坐在屋前吊床上		matanda na kasi siya (67y/o) 她已經67歲了 Inspirasyon ko ang mama ko simula nong bata pa ako
7. 母親站在屋旁院子裡的動態畫面		媽媽一直以來都是我的動力 alam ko lahat ang pinagdaanan nya sa buhay 她一路走來經歷的大小事我通通都知道
8. Jenny拿著行李與女友人在機場合影		at ako lang ang nakakaintindi sa kanya 而我也真正了解她的人 masuportahan kami
9. Jenny站在一台飛機模型前獨照，模型上有阿拉伯語系文字		小時候，她也曾經離開我們家，去 國外工作來支撐我們的經濟 matagal na din siya sa abroad 8yrs 有八年都在國外工作

研究者鼓勵Jenny「讓觀眾知道妳是誰、從哪裡來、在母國的生活以及為何來臺灣，聽聽妳的生命故事」（2016/11/24, C-Jenny）。一開始，Jenny因覺得菲律賓賓家屋簡陋而不好意思在鏡頭前呈現，但在學習過程中察覺到透過自我陳述與自我展現，觀眾始得以認識她、知道她為什麼當移工，以及其想要為家人付出的心路歷程。「不要害羞，讓大家看到自己的家的樣子（Show your house），這些畫面能夠幫助觀眾站在妳的立場了解妳的真實感受」（2016/11/24, C-Jenny）。一番對話後，Jenny決定勇敢面對鏡頭說出內心的想法，忠實呈現自我的樣貌。

教學過程著重於啟發移工的覺知與感受力，讓他／她們以移工的身分與處境出發思考問題，先建立問題意識，再逐步產生具體想法，並且「有話想說」。接著學習如何把自己想要說的事情（議題）聚焦，形成明確的概念或觀點，透過影

音的創造以建構文本意涵。教學歷程發現，毫無拍片經驗的學員，透過自拍影片思考文本的主題與內容，觀看與學習如何不斷地創造、修改、調整與篩選影音素材以達到影像敘事的效果，從「想要說什麼」進一步思考「怎麼說」，練習將概念視覺化，透過影音素材的轉化建構個人形象與文本意涵。整個過程歷經「啟動思考」、「產生想法」、「形塑概念」、「產製意義」四個階段。移工學員從初始發想（idea）、概念形成到完成影像的實踐（practice）形成一個不斷修正的動態循環過程，這是電影製作獨特的學習形式。

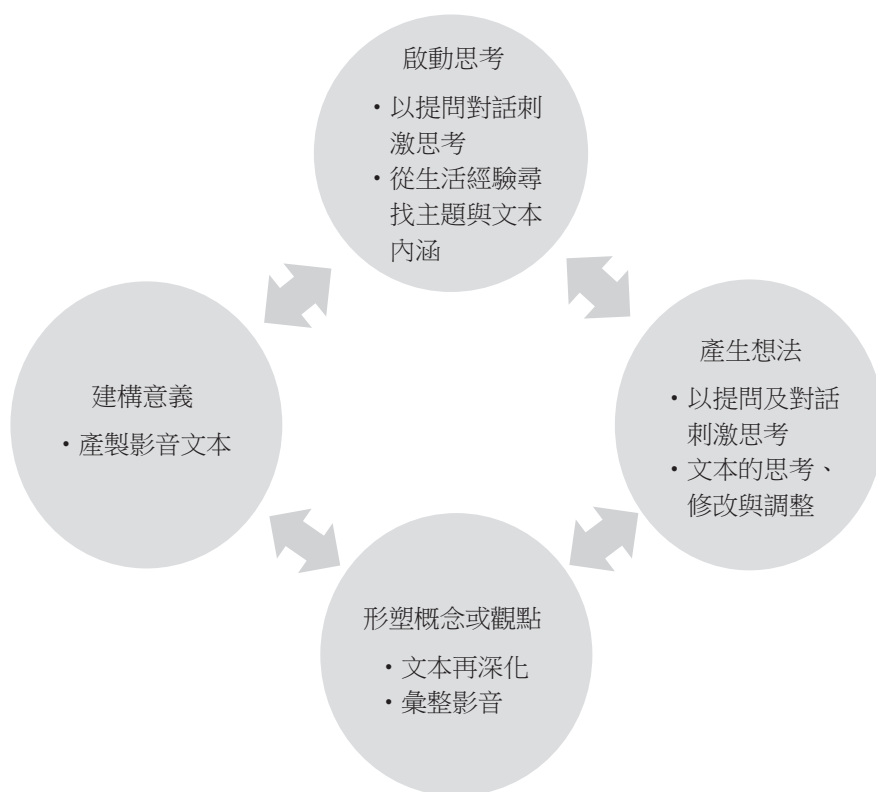


圖1 自拍者文本意涵建構歷程

二、「自拍影片究竟是為誰好？」：東南亞移工自拍影片工作坊的省思

工作坊執行到了後期階段，眼見移工犧牲休息與睡眠時間，拖著疲累身心參與這個「看不出結果」的學習課程，研究者一度徬徨並不禁自問：學習者及學習支持者付出的人力以及一切的辛苦，究竟值不值得？這個計畫真的幫移工培力了嗎？這是她們想要的結果嗎？有沒有以影像培力之名，滿足自己的議題建構，導致培力者與被培力者之間權力失衡？以下透過移工學員的回饋以及研究者的反思進行討論。

（一）「誰再現了誰？誰的話語權？」：師生權力關係與研究倫理的自省

以東南亞移工為培力對象，不免要面對教學與研究倫理的檢視，例如教學者和移工學員的階級／國族差異，以及對話情境之間存在著什麼樣的權力關係？是否影響研究的有效性與研究倫理？首先，外界常存有以下迷思與誤解，認為菲籍女移工在臺從事作業員、看護的勞動型工作，社會位階低於教學者。事實上，這群菲籍移工普遍具有大學學歷，其中有些人在母國從事的是白領階級工作，來臺工作純粹因為臺灣薪資較菲國高，加上臺灣政府限制東南亞籍移工的工作類別，她們只能擔任藍領階級的工作，沒有選擇工作類別的權利。一般民眾若能理解上述情境，將不致落入「瑪麗亞怎麼變老師？」的社會建構階層化差異的圈套，更能理解菲籍女移工身分、階級上的多元脈絡與流動性。

無可否認地，在師生互動過程中，研究者確實感受到菲律賓籍移工學員對於教師這個職位的尊重，然而，這不代表研究者在師生互動的過程可以運用教師的身分強迫學員的自由意志。原因有二：第一，具有多元文化素養的學習支持者，自應尊重階級與國籍上的差異，並維持師生之間的平等對話關係。第二，就客觀現實而言，移工學員不需要繳交任何學費、沒有完成影片的義務，掌握極大的學習自主權，比起在教室外的生活世界，移工學員在課程上受到相當大的尊重與保護；反倒是研究者較擔心移工半途而廢，未能如期完成影片而功虧一簣，因此格外注意每位學員的學習情形與心理狀態，努力維持課堂上熱絡討論與和樂的上課氣氛，以輕鬆的提問、對話及討論方式，以及自由開放的態度建立平等互信的師

生關係，並透過各種激勵策略鼓勵移工學員參與學習，設法減輕其學習上的負擔與困擾，以俾能順利完成工作坊的拍片任務。

Spivak曾經批判知識分子訴諸底層經驗的宣稱，往往迴避了自己在再現系統中的支配性（Morris, 2010）。師生互動過程中，研究者自認為僅引導移工學員深度思考，並不干涉其所書寫的文本內容，然而，Spivak的批判仍令研究者有些惴惴不安，特別是對於旁白稿／腳本修改幅度較大的Mane和Shane兩人，擔心其最終呈現的影音文本違背了內在本意，因此，研究者特別透過通訊軟體跟已經返回菲國的Mane，以及休假中等待再次來臺工作的Shane聯絡。原本想要拍攝臺灣美食的Mane回饋說，「事實上，（課堂）討論過程幫助我很多，讓我更努力深層思考，逼我做得更好（Actually, it helps a lot to me to think harder. I've learned a lot, It pushes me to do great.）」。

Mane：因為每次小組聚會的時候，妳（研究者）都很小心地跟我們解說，所以我們的想法逐漸擴大，思考的事情愈來愈多，我們一步一步學習。（Because everytime we met as a group you explained very careful to us teacher, So our idea expand and have more and more to think in our mind. We learned a lot step by step teacher or little by little.）

研究者：真的？我擔心改變了妳原始的想法，讓妳覺得受到了壓迫。

Mane：我很喜愛這部短片，因為剛開始我的主題是食物，而且我真的很愛吃，但是老師現在我選擇吃得健康而且實踐於日常生活。這對於作為一個獨立自主的個人有極大的幫助，謝謝妳幫助我去體認到這件事情。

研究者：體認？你覺得拍片有幫助你去體認到什麼？

Mane：是的，老師，想到我自己，我的存在。我們只需要去吃身體所需的東西，也就是健康的食物，這很重要。（Yes, teacher. in my being. Hehe. Its important to us to eat the foods that we only need in our body. And its the healthy foods.）

研究者：但是我並沒有引導妳去想健康的食物，我只是希望妳可以在食

物這件事情，想得更深遠一點。

Mane：是的，老師，但是妳幫助我去聯想到健康食物，我很滿意影片呈現的結果和我現今的體態。當我回菲律賓的時候，身邊的人都嚇了一跳，他們問我體型改變的秘密是什麼，我說，就是吃得健康一點。哈哈。

研究者：你什麼時候開始改變對於食物的態度與想法，是在拍片的過程？

Mane：是的，在拍片的過程。事實上，我原本只想到食物，但沒有想到健康的食物，直到妳逼我要想得更遠一點，哈哈。

Mane見我不放心地詢問，還要我放輕鬆（relax），並說她對影片的結果很滿意，更不忘開玩笑地跟我說：「老師，記得要一直逼妳的學生（思考），哈哈。（Keep it up teacher just push and push your student. hehe）」（2018/10/02, O-Mane）。

研究者回想起2018年春天Mane即將回菲律賓前夕，我約她聚會送行，她點了一份蔬菜三明治並笑著對我說，「哈，我現在已經很習慣吃蔬菜，也比較少吃肉，這樣吃比較健康，菲律賓的食物太油、太重口味了，這是在臺灣學到的事情」（2018/04/07，觀-Mane）。當時我對著她微笑，想起了她在影片裡說的那些話，很高興Mane不僅將自己的想法呈現在影片，亦落實於生活實踐。現今回想起來，原來Mane並不只是靜靜坐在一旁、微笑而沒有想法的學生，生活中的事物確實啟發她的自我省察與思考，是我太低估了移工學員的思考力與能動性。

影片內容修改幅度最大的Shane，對於腳本改變一事回應說：「在妳（研究者）介入影片的主題後，最後呈現出來變得比較好（it came out better when you interfere about the subject of my story）」。

研究者：為什麼妳認為影片變得比較好？

Shane：那是因為我自己看影片的時候覺得很有趣，連我的朋友也在討論我的影片，哈哈。

研究者：但是妳原始的想法呢？我們把影片變得很不一樣。妳會覺得我

強迫妳放棄原始的想法，導致妳的聲音沒辦法出來？

Shane：不會，老師，因為我喜歡這個結果。我的想法和妳是一樣的，我當時對於工作確實感到疲憊。（No teacher because I like about the output of our video. My thought was just the same with yours teacher I was exhausted at that time about the nature of my work.）
（2018/10/02, O-Shane）

移工學員順應著各自關懷的主題——音樂、旅遊、吃與食物、母女親情、海外移工的生活以及排球，展現文化差異下的另類視角與觀點。Aivee回饋說，當初若沒有老師在腳本修改上的指導，自己沒辦法完成腳本及影片（I make changes teacher because of your suggestion but that was a big help for me because I can't make it without your guidance.）（2018/05/18, O-Aivee）。在Freire的概念裡，對話練習是由雙方共同承擔負責，權威則會在所有參與者之間流動，而不是自由的對立面（王君琦，2018），只要師生對話與討論的過程，彼此尊重、協商與調解，取得共識，朝著互為主體的方向努力，將不致剝奪學習者的話語權與自我再現選擇權，並有機會創造出雙方都能接受與滿意的自我再現成果。

（二）批判自省意識的啟蒙：批判識讀教育融入影像培力的挑戰與反思

Hall（1996, p. 477）指出，「唯有透過我們再現和想像自我的方式，才能知道我們是如何被建構、我們是誰」。啟發學員帶著批判自省意識進行深度思考，是研究者在教學現場所面對的主要挑戰。教導移工透過個人處境與生活經驗思考腳本時，研究者總是期待她們可以「再想得更深遠一點」（Think deeper, think about something profound），以產製出具有批判自覺意涵與對話性的影音文本。事實上，影音文本需要不斷思考與修改，才能淬鍊出作者最核心的敘事意涵，腳本寫作後期，每週見面時，學員都會很不好意思地跟研究者說，「老師，我又改腳本了（teacher, I made some changes on my script）」。研究者曾經以開玩笑的口吻回應，妳們怎麼一直在修改旁白稿，每次見面都會冒出新的版本？一位學員笑著說，「因為我們想很多，但是都沒有成果（Because we always thinking, …… but no output）」（2016/11/25，觀-Jennifer）。當學員說，「老師，我又改了旁

白稿」時，代表其不斷地自我對話與思考，透過影像的閱讀與提問，探尋和世界對話的窗口。

引導移工呈現在臺生活樣貌，是為了讓其站在主體位置發聲，並透過個人經驗啟發其批判意識，然而，每個人關注的焦點不同，自我覺察力與感知力亦不盡相同，有些學員們不見得想要以作品挑戰或批判主流意識型態，研究者曾經為此感到有些苦惱，認為此次進行批判識讀教育的影像實踐過程仍力有未逮，然而，如今回頭審視工作坊所經歷的一切，體認到即便以批判識讀教育作為培力的思想基礎，亦需要尊重學員的自由選擇權。不管作品的敘事觀點為何，可以肯定的是，移工在自我觀看的歷程透過反身性思考，建構其主體性並開拓了生命視野。

再者，「要真正認識自己，除了自己作為主體，還要參照其他主體（他人）從不同角度，不同文化環境對自己的看法」（何青蓉，2003，頁38）。移工除了透過自拍的過程進行反身性思考之外，也經由他人（學習支持者）的視角自我省察，以具備觀看的視野與高度。不管是Mane透過「吃」自我省思飲食文化上的差異，想要跟臺灣人一樣注重飲食健康，或是Jennifer透過生活經驗批判職場上受到的差別待遇與歧視、宿舍環境不佳等，都提供了移工及臺灣民眾參照不同文化／主體以及雙向對話與反思的機會。

Joy在腳本中提到，初來臺灣的前三個月因為文化差異過得很辛苦，對臺灣人的第一印象是不會放聲大笑，不知道怎麼放鬆自己，對待每件事情都很嚴肅；剛來臺灣時，聽到超商門鈴聲和下午4點的垃圾車聲，都讓她感到難過，所以她不喜歡午後走在街道上。她說，在工作上因為語言不通而被臺灣人大呼小叫，遇到假日臨時被召回公司加班，移工沒有說不的權利。Joy在臺灣住了一段時間之後，她的生活有了改變，因為遇到新朋友，發現臺灣人也會跟她微笑，也會關心她，感受到臺灣人的友善，加入教會的樂團開始大聲歌唱，音樂讓她看到不一樣的風景並且改變了生命觀。Joy站在主體位置發言的文本，兼具批判與自省力，有助於臺灣人觀看移工的同時，也能從移工的另類視角自我省思，獲得了多元文化相互參照的機會。

Jennifer影片文本真實地呈現生活與工作上的遭遇與處境，她抱怨宿舍環境不佳，如公共通道狹窄，室友們因輪班工作，宿舍永遠無法開燈開窗，床鋪是僅有的私人空間，只能擠在床上吃飯並從事各種活動。另外，她也提到勞動條件上

的問題，有時候連續三天每天工作16小時（雖然加班可以多賺點錢），同時陳述薪資與日常開銷的分配，配合自畫像，訴說很難存錢的困境，她說：

我們在臉書放上吃喝玩樂的照片和發文，其實是為了不讓家人擔心，報喜不報憂，但不要以為我們過得很好，賺很多錢，……我希望透過影片讓臺灣人及菲律賓的家人知道，移工隻身在海外工作不是一件容易的事。（2016/11/28，觀-Jennifer）

Aivee的敘事文本從個人位置及處境出發，她說因為語言上的隔閡而無法好好表達自己、覺得自己很笨、犯錯時也無法靠自己解決、主管的斥責令她難過，「他們希望我們像機器人一般快速地工作，提供大量的成品」。然而，Aivee也懂得反思，對個人進行內外的觀照，她鼓勵觀眾正向思考、開闊視野並用心體會人生：

作為一個移工
我不想讓自己的生活變成是例行公事

我提醒自己
不要行事匆忙 要多利用閒暇時間
去了解真正的「我」
慢下腳步
花時間與大自然相處
看看日出
並體會上帝所有的宏偉創造
思考到底什麼東西對我來說才是真正重要的
並且不顧他人眼光 去做這些真正重要的事

我喜歡旅行 喜歡探索 喜歡接觸新事物
而當我在旅行的時候 我尋到另一部分的自己

不斷的學習和探索讓我感到開心
(2016/12/18, T-Aivee)

這些第一人稱的自述內容，不管是對於生活或是工作上的批判，或是自我省察、自我檢視，都是移工發自內心的聲音。研究者認為，教育者既然有心以批判識讀教育為學習者啟蒙，就不能因為倫理考量而假裝自己不在場、不存在，影像培力的過程雖不見得能達到師生互為主體的境界，至少學習支持者也不應迴避以更開放性的提問與對話，讓移工學員發展出自身對於影片內涵的想像與表達。事實上，批判意識的啟蒙與移工自我再現的自主權可以並存，兩者並不相悖。

六位移工透過影片製作過程展開不同程度的批判反思之旅，並以影片開展其主體性。值得自省的是，在這三個月的時間，研究者因為過於強調工作與生活境遇的呈現，未多能了解女移工的生命史，以及其多重身分、角色，甚或是流動的主體認同；因規劃課程過於樂觀，導致腳本寫作的時間不足，亦沒有足夠的時間幫助其梳理生命經歷的敘事脈絡，尚未真正進入其內心世界，充分理解她們。這次的疏忽也提醒研究者，未來進行自我再現的移工影像工作坊課程時，需要更留意於了解每個學習者的心性以及生命歷程的發展、流動與轉變，並且「審慎地參照每個參與者個別脈絡、狀況和性格」（王君琦，2018，頁26）。

（三）看見移工的能動性：影像培力與社會對話的省思

學員們歷時三個月完成的影片，由影音志工協助置放於Youtube平台分享交流，那一刻，眾人既興奮又充滿成就感，一掃後期製作階段的低迷氣氛。有學員表示，影片製作過程很艱辛、曾經想要放棄，但是參與工作坊並完成影片是她在臺灣期間最大的成就（my biggest achievement in Taiwan）（2017/02/13，焦訪-Aivee；2017/06/18，焦訪-Aivee）。有移工學員開玩笑表示，成果發表會上接受媒體訪問彷彿是明星（2017/02/13，焦訪-Joy），亦有學員表示攝影技巧進步了、影像鑑賞能力提升了，「現在看得懂攝影好或不好」，甚或開玩笑以後可以考慮回菲律賓成立影像工作室（2017/02/13，焦訪-Jennifer & Aivee）。

影音自拍學習歷程幫助移工自我整理與自我觀照，「以前我只有想到家人，總想著如何幫助家人改善生活，工作坊自拍的過程我才開始想到自己」（2017/02/13，焦訪-Aivee）。也在工作坊的課程中練習克服困難建立自信心，

「剛開始我因為害羞而裹足不前，但後來想通了，因為這樣做是為我好，我必須克服害羞的恐懼」（2016/11/20, T-Shane）。課程結束之後的回饋交流，有人說她「學會表達自己的想法，學習理解我們每個微小的聲音對於社會來說都有它的存在價值（We learn to express our own thoughts and ideas, we learn that every small voice from us has value in this society.）」（2017/06/18，焦訪-Joy），「希望觀眾能夠看見我的內心深處（I hope that everybody who will watch my film will be able to see what's inside my heart.）」（2017/06/18，焦訪-Aivee）。

我相信上帝帶領我到臺灣來自有祂的理由，其中之一是讓我去分享我的故事，去鼓舞其他移工積極正向，不管當移工有多艱難或多麼寂寞，也要快樂地享受人生。（2016/11/24, T-Aivee）

Nichols（1988）指出，影片攝製者一直都是一個參與者兼證人，也是意義杜撰者，一個創造電影論述的人，而不是一個中立或是無所不知的事實報告者。以影像與聲音為表意符號產製意義的自拍影片，乃作者（自拍者）透過影音媒材再現文本的一場創造、產製意義的社會實踐。影片文本的意義建構是由作者與觀眾及其環境之間的連動而形成，移工學員們提到，當完成的影片分享於社群網站之後，包括公司的同事、遠在家鄉的家人看到了影片而有不同的回應，有些人的父母親看到影片中移工姊妹們為家人的付出以及親情難捨的心情而哭了。「現在我弟弟不會只想跟我要錢，還會問我在這裡過得好不好」（2017/06/18，焦訪-Jennifer）。因為影片的完成，她們的心聲被聽見、家人也更能理解她們的辛苦付出，部分工廠裡的領班或臺灣民眾也透過影片了解移工的心聲，「現在他們（臺灣同事）跟我們講話都很有禮貌，不會再大呼小叫」（2017/06/18，焦訪-Jennifer）。

某天Aivee傳來訊息：「老師，這是什麼意思，可以幫我翻譯嗎？」一位民眾在Youtube網站對著Aivee的自拍影片留言：「移工為了家庭到外地努力真的很难，所有一切都要重新適應，實在很偉大」（2017/08/10, O-Aivee）。我把臺灣民眾的留言翻譯讓Aivee知道，她對我說，很欣慰她們的聲音被聽見了，也很高興不認識的臺灣人能夠透過影片理解她們。

Nichols (2010) 主張，所謂的「培力電影」(a cinema of empowerment) 是指被拍攝者在攝製過程中具有選擇權和能動性，對於自身如何被再現，能夠直接與影像工作者交涉並提出主張。透過批判識讀教育的引導，研究者指導的六部影片中的主角，在鏡頭前並非可憐的受害者，而是正面、有能動性的外國藉勞工，自拍影片行動提升移工的自我認同感，拓展其視野與世界觀，自拍學習過程，移工們見證作品如何從無到有，獲得了自信心。Joy及Aivee都曾表示，希望將來有機會可以再拍影片，Aivee更將「make another inspiring film」列為短期內生活上的十大目標之一(2018/02/10，焦訪Aivee)。

綜合而言，此次工作坊影像培力的成效主要有四個面向：技能上而言，幫助學習者提高攝影能力、美感能力、影像賞析能力與影像資訊處理能力。思考力而言，培養其自我覺察與反思能力，開啟生命視野並建構個人的世界觀。心理層面而言，幫助其整理自己、認識自己並自我肯定，學習克服困難解決問題。最後在社會層面而言，幫助其傳達自己的想法，與家人及社會溝通，促進不同族群之間的相互理解。

伍、結語——自我再現的反思

移工因為視界、身分、處境與文化的不同而看見了「差異」，呈現了「差異」，自拍影片過程，透過提問及對話激發學習者自我思考，找到觀看自己與生活世界的視野與角度，在意義建構的生產體系中取得創造者的地位。對學習者而言，從無到有的影片製作學習歷程，包含了文本內容建構歷程對於內、外在世界的觀照與探索，以及文本意涵建構時的自我敘說、自我詮釋，每一個過程都需要不斷思考、修正、再思考、再修正，不斷循環，以產製具對話價值的文本。

本行動研究之研究結論如下：

一、提問及對話的影像啟蒙教育，應以邊陲者生命經驗作為文本內涵與敘事觀點建構的核心基礎。

二、批判識讀觀點融入於影片(文本)製作過程，有助激發邊陲者在自我觀看的過程反身性思考，透過個人生命故事展現具非主流觀點的自我再現影片。

三、東南亞移工受壓迫經驗與感受力各有不同，批判識讀的影像啟蒙方式雖

可激發其批判自省，但其效果因人而異，故應適情適性，針對自我覺察力與概念建構能力較為不足的學習者，採取更開放性、持續提問與對話方式，刺激其深度思考。

四、學習支持者的引導確可幫助邊陲者自我解放，但學習支持者需要透過生活日常的互動交流，更融入學習者的生命經歷與故事脈絡中，讓師生的視界交融，以協助學員從中汲取更具有反身性與自省力的文本。

雖然工作坊提供充足的學習支持與陪伴，但東南亞移工自拍影片得以順利完成，主要原因在於移工們對於NGO領導者的信任，以及社群成員之間的凝聚力。另外，老師不斷告訴移工學員「拍片不是為了別人，而是為了自己」，給予精神上的鼓勵，終於能堅持意志，跨越邊界完成一連串的實踐：學習者在影片製作過程藉由自我觀看、自我覺察與自我認同，完成一場「觀看的實踐」；教師及文化工作者透過影像教學的涉入，引導邊陲者以自我敘事影片產製意義，即是Giroux（2005）所說的「教育的實踐」。透過完成的影片，學員與不同文化屬性者展開對話，在差異之間各自認同、相互認同與理解，擺脫主流文化的書寫，即是一種「社會的實踐」。

本研究因聚焦於批判識讀教育理論運用於教學現場的討論，加上篇幅限制，未能討論NGO重要幹部在影像培力工作坊所扮演的角色與影響力，以及姐妹情誼凝聚力對於移工參與計畫的重要性與影響，且因教學歷程過於重視批判反思的意識啟蒙，未能有足夠的時間深入了解移工學員生命脈絡的流轉與心路歷程，此乃本研究的限制。自我回顧與省視，工作坊課程執行時間僅有13週，尚不足以啟發學員建構深層的批判自覺力，研究者因過於著重啟蒙移工的批判意識，以及再現其生活與工作面向，導致教學過程忽略更深入了解其多元、流動的生命經驗／故事，未來若有機會執行相關計畫，應花更多時間與移工在生活上互動，傾聽與了解移工的生命歷程。但可以確定的是，批判識讀適用於影像教學，幫助邊陲者建立自信心、自我探索、自我省察，學習如何以多元文本的自我書寫，對抗主流壓迫的現實處境，對她們而言，這是前所未有的影像啟蒙學習經驗；於大眾而言，自拍影片提供社會對話與相互理解的另一種可能，有助於主流社會階層化的反動與鬆綁，並減低社會偏見。

參考文獻

- 王君琦（2018）。再思自我再現做為培力的方法：以花蓮新移民女性紀錄影像工作坊為例。《女學學誌：婦女與性別研究》，42，1-37。
- [Wang, C.-C. (2018). Self-representation as a form of empowerment: A documentary-making workshop for female marriage immigrants in Hualien, Taiwan. *Journal of Women's and Gender Studies*, 42, 1-37.]
- 王榮祥（2019，3月7日）。「怎麼瑪麗亞變老師了？」遭批歧視 韓國瑜解釋…。《自由時報》。取自<https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2719166>
- [Wang, R.-H. (2019, March 7). "How did Maria become a teacher?" Accused of racism K.-Y. Han explained... *Liberty Times*. Retrieved from <https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/2719166>]
- 王慧蘭（2005）。批判教育學：權力抗爭、文本政治和教育實踐。《臺灣教育社會學研究》，5（12），85-112。
- [Wang, H.-L. (2005). Critical pedagogy: Power struggle, textual politics and educational practice. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 5(12), 85-112.]
- 何青蓉（2003）。跨國婚姻移民教育的核心課題：一個行動研究的省思。《教育研究集刊》，49（4），30-60。
- [Ho, C.-J. (2003). Core issues of educational programs for interethnic-marriage immigrants: Reflections on an action research experience. *Bulletin of Educational Research*, 49(4), 33-60.]
- 吳承翰（2019，8月29日）。歧視外勞？韓：我們出去的是鳳凰 進來都是雞。《今日新聞》。取自<https://www.nownews.com/news/20190829/3598282/>
- [Wu, C.-H. (2019, August 29). Discrimination against migrant workers? Han: We're out with Phoenix, we're in with chickens. *Nownews*. Retrieved from <https://www.nownews.com/news/20190829/3598282/>]
- 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。
- [Lee, F.-J. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, 49(3), 1-30.]

李臺芳（1996）。*女性電影理論*。臺北市：揚智。

[Lee, T.-F. (1996). *Theory of women's cinema*. Taipei, Taiwan: Yang-Chih.]

林佩璇（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育研究所（主編），*質的研究方法*（頁239-262）。高雄市：麗文。

[Lin, P.-H. (2000). The introduction and application of case study on educational research. In Graduate Institute of Education, National Chung Cheng University (Ed.), *Qualitative research* (pp. 239-262). Kaohsiung, Taiwan: Li-Wen.]

林純仔（2011）。以Paulo Freire意識覺醒理論探究越南新移民女性意識覺醒之歷程（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

[Lin, C.-Y. (2011). *From Paulo Freire's conscientization theory to explore the process of female Vietnamese immigrants's conscientization* (Unpublished master's thesis). National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]

柯婉青（2013）。南洋新移民女性錄影自拍學習歷程及其影音再現之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

[Ke, W.-C. (2013). *Research on self-filming by female immigrants from South East Asia: Learning process and self-representation* (Unpublished doctoral dissertation). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]

柯婉青（2015）。從壓迫到解放：南洋新移民女性自拍影片的反再現與實踐。*臺灣教育社會學研究*，15（1），89-131。

[Ke, W.-C. (2015). From oppression to liberation: The anti-representation and praxis of self-filming among female immigrants from Southeast Asia. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 15(1), 89-131.]

張錦華、柯永輝（1995）。*媒體的女人、女人的媒體*（上）。臺北市：碩人。

[Chang, C.-H., & Ke, Y.-H. (1995). *Women in media* (Vol. 1). Taipei, Taiwan: Local Business.]

陳春富、殷美香（2015）。「跨國移住者」媒體再現研究：以臺灣主流報紙之新聞報導為觀察。*新聞學研究*，125，49-93。

[Chen, C.-F., & Yin, M.-H. (2015). Media representation of “transnational migrants”: The analysis on news coverage of Taiwan's mainstream newspapers. *Mass Communication Research*, 125, 49-93.]

勞動部（2018）。產業及社福外籍勞工人數。取自<http://statdb.mol.gov.tw/html/mon/212020.htm>

[Ministry of Labor. (2018). *Foreign workers in productive industries and social welfare*.

Retrieved from <http://statdb.mol.gov.tw/html/mon/212020.htm>

黃良傑（2017，7月15日）。移工悲歌／來台淪黑工14年，日操15小時無人問。自由時報。取自<http://news.ltn.com.tw/news/society/paper/1081102>

[Huang, L.-J. (2017, July 15). Sad song of migrant workers in Taiwan, she became undocumented worker 14 years, working 15-hours per day. *Liberty Times*. Retrieved from <http://news.ltn.com.tw/news/society/paper/1081102>]

藍佩嘉（2005）。階層化的他者：家務移工的招募，訓練與種族化。臺灣社會學刊，34，1-57。

[Lan, P.-C. (2005). Stratified otherization: Recruitment, training and racialization of migrant domestic workers. *Taiwanese Journal of Sociology*, 34, 1-57.]

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2011). 反身性方法論：質性研究的新視野（施盈廷、劉忠博、張時健，譯）。臺北市：韋伯。（原著出版於2000）

[Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2011). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (Y.-T. Shih, Z.-B. Liu, & S.-C. Chang, Trans.). Taipei, Taiwan: Weber. (Original work published 2000)]

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). *Postmodern education: Political, culture and social criticism*. New York, NY: Routledge.

Berger, J. (1972). *Ways of seeing: Based on the BBC television series with John Berger*. London, UK: British Broadcasting Corporation and Penguin.

Chow, R. (2003). Where have all the natives gone. In L. Reina & M. Sara (Eds.), *Feminist postcolonial theory: A reader* (pp. 324-349). New York, NY: Routledge.

Clegg, S., & Hardy, C. (1996). Some dare call it power. In S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (pp. 621-641). London, UK: Sage.

Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 40(2), 205-225.

Freire, P. (1998). Paulo Freire: A dialogue with C. A. Torres. In C. A. Torres (Ed.), *Education, power, and personal biography: Dialogue with critical educators* (pp. 89-106). New York, NY: Routledge.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.

Giroux, H. A., & McLaren, P. L. (Eds.). (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. New York, NY: State University of New York Press.

- Giroux, H. A. (2005). *Border crossings-cultural workers and the politics of education*. New York, NY: Routledge.
- Hall, S. (1996). What is this “black” in black popular culture? In D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart hall: Critical dialogues in critical studies* (pp. 468-478). New York, NY: Routledge.
- Hall, S. (1997). *Critical dialogues in cultural studies*. London, UK: Routledge.
- Kanpol, B. (2004). 批判教育學導論（張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠，譯）。臺北市：心理。（原著出版於1999）
- [Kanpol, B. (2004). *Critical pedagogy: An introduction* (Y.-K. Chang, P.-C. Peng, I.-K. Tsai, & Y.-C. Liu, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychological. (Original work published 1999)]
- McLaren, P. L. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York, NY: Addison Wesley Longman.
- Morris, R. (2010). *Can the subaltern speak?: Reflections on the history of an idea*. New York, NY: Columbia University Press.
- Nichols, B. (1988). The voice of documentary. In A. Rosenthal (Ed.), *New challenges for documentary* (pp. 48-63). Berkeley, CA: University of California Press.
- Nichols, B. (2010). *Introduction to documentary* (2nd ed.). Bloomington, UK: Indiana University Press.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2nd ed.). White Plains, NY: Longman.
- Perez, R. D. (2007). *A philosophy of film education* (Unpublished doctoral dissertation). Simon Fraser University, Burnaby, Canada.
- Ruby, J. (1988). The image mirrored: Reflexivity and the documentary film. In A. Rosenthal (Ed.), *New challenges for documentary* (pp. 64-77). Berkeley, CA: University of California Press.
- Sturken, M., & Cartwright, L. (2001). *Practices of looking: An introduction to visual culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- U.S. Department of State. (2017). *Country reports on human rights practices for 2016*. Retrieved from <https://www.state.gov/j/drl/rls/hrrpt/humanrightsreport/index.htm?year=2016&dliid=65374#wrapper>