

臺灣教育社會學研究 十九卷二期

2019年12月，頁47～85



教育工作者與邊緣青少年的相遇： 互動分析及教師的反身之知

顧瑜君、吳明鴻

摘 要

本研究以教育工作者與低社經處境中邊緣青少年的相遇為題，分析不易察覺的先天條件、互動方式及教育關係。本案例研究將分析互動雙方如何陷入常見的「陷阱」，更共構出耐人尋味的「竊案」。最後，針對如何讓社會正義落實於偏鄉教育的課題，提出本研究對教育工作者的啟發。本研究運用多元且跨學科的研究成果，並以「舞臺／表演隱喻」分析師生互動中的文化腳本。結論指出，為更能理解行為偏差青少年的行為與需求，教師需懸置已知、轉換為一種陌生人之眼，更敏銳覺察日常互動中師生共構的現象，發揮師者在教育現場的正面效應。

關鍵詞：偏鄉教育、邊緣兒少、戲劇理論

- 本文作者：顧瑜君 國立東華大學自然資源與環境學系教授。
吳明鴻 國立東華大學自然資源與環境學系研究助理。
- 投稿日期：108年8月14日，修改日期：108年10月16日，接受刊登日期：
108年12月8日
- DOI：10.3966/168020042019121902002

*Where Educators Meet Marginalized
Adolescents: Analysis of Interactions and
Reflexive Knowing of Teachers*

Yu-Chun Ku

Professor

Department of Natural Resources
and Environmental Studies

National Dong-Hwa University

Ming-Hung Wu

Research Assistant

Department of Natural Resources
and Environmental Studies

National Dong-Hwa University

Abstract

This study explored educators' encounters with marginalized students from disadvantaged socioeconomic backgrounds, in order to examine intangible predetermined factors, interactions and teacher-student relationships. Using a case study, it looked into how the two parties may fall into common "traps" that lead to a case of "theft" that may not be as it seems. Finally, some findings from the paper are offered that may serve as inspiration for working teachers on how to achieve social justice in the realm of rural education. We apply multiple and trans-disciplinary research results and use a "stage/performance metaphor" to analyze the cultural scripts hidden in the dynamics of teacher-student interactions. The paper concludes that educators have to suspend the known, and switch to a kind of stranger's eyes, so that they may become more keenly aware of the co-construction processes with students, and effect a positive influence in pedagogical situations.

Keywords: rural education, marginalized adolescents, dramaturgy

壹、研究背景：與邊緣兒少¹相遇的時空

多年以來，我²以教育專家學者的身分，長期參與多所偏鄉地區的基層學校，與教師們一同運作校內的教師專業社群。透過對話與引導，致力幫助教師釐清課程意識，支持其在相對缺少支持系統的偏鄉處境中，維持教學動力與發展策略。多數偏鄉學校服務的對象，屬於臺灣受教育人口的邊緣者，在低社經處境、教育、社會資源相對不足的環境中長大。因此我也駐點在花蓮後山的農村，實際進行低社經兒少的教育工作（詳見「研究場域」），深入且長期的共同生活，去理解此社群學習者的需求，將教育專業再概念與再專業化後，實踐於教育現場，並與偏鄉教師共同進行行動研究以改善教育機會不均的現象。本研究從過去20多年的低社經教育工作中，以教育者、助人者最常遇到的現象「偷竊」為題，解析教育者與助人者可以從什麼角度去發展有效的工作策略，使在社會系統中無聲陷落的孩子能獲得幫助。

面對低社經與偏鄉教育的困境之一是，許多家庭因自身的侷限或困境，

¹ 與本研究關注較為相近的、以兒童或青少年為對象的學術論述中，常見「XX兒童」或「XX青少年」的表述方式，即在兒童和青少年之前加上一個形容詞或動詞，以此界定論述對象所屬的群體或具有的性質。常見的包括：「弱勢兒少」或「貧窮兒少」（以社經位置為判準）；「觸法兒少」、「受害兒少」、「虞犯少年」或「成癮少年」（以其與刑事法律發生的關係及在其中的位置而定）；「中輟青少年」、「高關懷兒少」、「高風險青少年」（以其在教育體系中是否符合通報標準而定）。本研究所論述的對象（以青少年為主）其實並不那麼的精確，在我的研究場域中，不論貧窮、隔代教養、單親家庭，或受教的挫敗經驗、較高之觸法機會，甚至是中輟、吸毒、幫派吸收等，一個孩子身上若兼具上述一、兩項或兩、三項，並不讓人意外。然而，與上述區分標準不同，我們關注的是許多兒童或青少年在鄉村環境及偏鄉條件中的被邊緣化（marginalized）的社會處境，無論是他們的話語、家庭與鄰里處境、生涯道路等，都不那麼容易被理解。在這樣的情況下，這些孩子必須在主流價值中尋找生存之道，以及對於各種系統性體制的幫助或介入時（教育、社福、警政、司法、監獄系統等），必須有一定的應對之道。因此，本研究暫時以「邊緣兒少」命名之。

² 第一研究者。

無法發揮孩童教養與支持的功能，影響學生的身心發展與學習狀況。加上文化的差異，導致學生入學不久後，很快成為「教室裡的客人」（蕭昭君，1996），學業成就低落，也發生適應上的問題。

孩子上國中前後，很可能提早遠離身邊的大人（即習慣性逃學、逃家或中輟），在不同朋友家之間甚至村落幫派間流轉，主要與青少年同儕或年長一點的哥哥姊姊形成共生與依附，容易發展出不穩定的情感狀態、同儕關係與男女關係。這樣的孩子與犯罪、虞犯、霸凌、貧窮、精神疾患及未婚懷孕等現象的相關性較高，他們通常在國三或高一的年紀開始打工賺錢，但就此被綁在低階勞動市場，可替代性高，待遇上難以脫離低薪，離職或換工作的頻率高，遇到問題和雇主的溝通不易等。³有時，這樣的孩子會回來學校找老師，可能單純探望過去曾對他好的教師，或尋求實質奧援。教師細細聽完他們的故事，總有同樣的揪心與慨嘆，「我們能做些什麼？」成為低社經弱勢學習者的教師們不約而同發出懇切詢問。

「怎麼樣才能幫助這些孩子呢？」我的答案是：能做的可能不多，因為其背後的問題太過盤根錯節；但我隨即會補充：總還能做些什麼，特別是教育工作者與這些邊緣兒少「相遇的時空」，這些探問的釐清不限於學校教師，而是廣義的助人工作者（包括社會工作者、諮商心理師、婦幼隊警員、兒少觀護人與調查官、少年法庭的法官、少年觀護所的教導組組員等）都很可能與這群邊緣的孩子相遇，包括在教學活動、輔導活動、晤談或日常的寒暄聊天。

之所以強調「相遇的時空」，是因為我們⁴認知到，這群掉落至教育系

³ 在這裡先指出，雖然這兩段的描述看起來是對邊緣青少年現況的中性陳述，但它絕非價值中立的。事實上，它是對於邊緣青少年整體處境一種基於某種「外部觀點」的「負面表述」，該描述背後的框架、觀點與社會位置需要被澄清。而且，這種論述邊緣青少年處境與生命歷程的方式，很難為第一線的助人或教育工作者在其與青少年的互動中帶來力量，卻容易生出一種「命定式輪迴」之無力感。在此如此呈現，意在凸顯這是研究者於一般教師研習場合時常聽聞的描述現象方式。

⁴ 含第二研究者與研究協同參與者。

統邊緣的兒少已開始形成一個不被教育工作者所認識或理解的文化，一個我們「置身其外」的世界，無論這是指校外生活、電玩世界、交友網絡、休閒消遣、同儕文化，抑或是其內心世界與生存處境。其次，另一個我們必然置身其外的，是孩子進行各類我們不樂見行為的時空，包括抽菸、喝酒、威脅、衝突、打架的場景，或是偷、拐、搶、騙的事發現場——儘管，孩子多半傾向於「只讓我們看到我們想看到的那一面」是很正常的事情，但這也說明了，孩子的「偏差行為」是如何生成、演進、變化及決策，其實不太被他周遭的大人所理解。第三，永無止盡的重複出現相同的偏差行為，是這群孩子身邊大人共同的困頓，當偏差行為事件再次傳來，「又來了！」的心情在教育工作者的心裡升起且沉重，在事情發生後，必須針對該事件執行重複且看似有效卻無效的「教育工作」，但又必須在明知「只是何時再發生」的無奈中進行教育。可想而知，在這樣處境下「偏差行為事件的處理」是一個充滿張力、無力感、甚至帶著怒氣的時刻，不幸或幸運的，此令人不悅的當下，卻時常成為我們與邊緣孩子相遇的時空，只是教育／助人者是否能掌握。綜合「相遇的時空」的三個意涵（即「相遇」之外，有龐大的「無法相遇」），我們瞭解到，何以教育工作者與邊緣兒少的關係時常脆弱、緊張或維繫不易，本研究將對此無奈的惡性循環提出可能解套。

無法改善惡性循環的犯錯之時空場景，對從小到大慢慢被邊緣化的孩子並不陌生，他們可能已經歷無數次大人與師問罪的情境——「應訊」經驗無數：被要求說出「犯錯的真相」、接受責罵或痛斥、受處罰、被警告、反省與承諾改過、下一次再犯、再一次地重複與熟悉的問訊、訓斥、告誡……。孩子身邊大人共同的經驗是「真的講不聽耶」或「講了幾百次真的都無效」，十分心寒，且預期未來會繼續週期性、儀式性地發生其他破壞規則的行為、繼續接受訓斥。這樣的互動歷史容易限制彼此互動的可能，使彼此的會面脫離不了「官兵捉小偷」的氛圍，不容易真誠相對，於是教育工作者變成了「警察抓犯人」或「法官判刑」（顧瑜君、許宏儒、吳明鴻、黃筱瑩，2014），教育工作的本質是什麼？在這個孩子與大人都受苦的歷程中是模糊

的。

若我們借鏡當代社會科學的發展——文化人類學（*cultural anthropology*）與文化研究（*culture study*）的當代進展，在社會高度分層、分化的當代處境，任何跨越不同階級、年齡與社會位置的理解，其難度可能已相當於早期歐洲人類學家至非洲或亞洲原住民部落所致力的「跨文化理解」，本身是一項挑戰，需要語言與文化兩個層次的翻譯工作（林徐達，2015）。相同的，教育工作者面對有著一定社會距離與文化距離的邊緣青少年，彼此的互動、溝通與理解也並非理所當然：應該如何聆聽？如何敘說？什麼該相信，什麼該持疑？什麼被掩蓋了？掩蓋的目的為何？被說出的話語之意義又是什麼？……都成為考驗，也成為這些孩子最需要的「教育」歷程。我們認為，真正的學習是在這個帶著張力的混亂中「生成」的。

然而，「邊緣青少年文化」的細緻與流動樣貌，捕捉與理解均屬不易，於是，大人在「處理事件」的場景中，如何運用其「文化敏感度」以「文化地回應」（*culturally respond*）該現場及孩子，成為高難度的任務。加上低社經孩子常有的溝通模式與身體語言，如被詢問時常常低頭不語、避開目光交會、閃爍其辭、話語模糊而破碎等，在在使得彼此的談話相對困難、理解與教育鞭長莫及。我們看到的是，在這處境中，大人往往只能處理的是「行為」，並無法「觸及」孩子——沒有與孩子相遇或遭逢（*encounter*），總是「擦身而過」，孩子需獲得的教育與學習是「缺席」的，大人通常只能把「行為處理告一段落」，孩子則停留在原地，那些令彼此無奈的行為仍繼續重複上演。

貳、研究目的與問題

本研究之目的在於：提供教育工作者進行邊緣青少年的教育或處遇時可行的實踐模式與思考策略。是否能提取出一種互動與對話層次上的實踐知識（*practical knowledge*），一方面符合教育上的社會正義，另一方面又具備

日常生活的可操作性？

年齡、社會位置、權力關係、族群文化、生命處境等差異，容易使得進行社會互動的雙方發生溝通理解上落差，這是批判教育學（critical pedagogy）（Freire, 1970; Giroux, 1991）不斷提醒教育者／助人者需細緻處理的面向。來自政治、經濟或社會的結構性力量如何制約著微觀教育現場，如何影響著師生互動、教師價值觀及學生學習表現，也是教育社會學（譚光鼎，2016）關注的重點之一。然而在偏鄉教育的現場中，理論提醒我們那些明確且能理解的概念，在教育／助人者在進行專業工作時，是不易察覺與操作的，因此標籤效應、階級壓迫、社會排斥等權力因素實際上常在教育與助人的歷程中出現，本研究認為找出落實多元文化教育與批判教育理念的實踐策略，不僅對低社經偏鄉學童的教育需求能給予符合教育正義的回應，在「從理論到實務」之間的實踐歷程也能提出具體可行的策略。

在面對文化與階級差異者的教育或助人歷程中，教育／助人者難以避免成為權力運作的代理人，因此有時會苦於被學生當成反抗的標靶、承受其情緒。無論如何，這個充滿張力、權力關係的交會現場，存在著超出雙方且不可見的另一股力量，這力量參與了對話雙方「我—你」的關係形構。我們不宜立即將這個力量視為權力關係不對等的產物，需跨越權力關係的視框，去識別出這份力量的性質：可能是屬於人與人之間的（interpersonal）、社會互動中的（social interaction）或專屬於師生關係間等不同層次影響因素。此種廣義的社會性力量以一種既非「我」（教育工作者）亦非「你」（邊緣兒少）的「第三方」（the third party）之姿，中介著（mediate）雙方的交談，超越了一般討論互為主體性（intersubjectivity）（楊俊傑譯，2019）時的二元結構，增加了教育／助人者面對邊緣兒少之專業現場的複雜度與難度。在這個現場，教育／助人工作者不只絞盡腦汁思考輔導策略，更要和上述因素所共構而出的不可見力量協商或奮戰，他必須先能熟悉這股力量的性質後，產生與之共舞的操作模式，才能與受助者相遇。

本研究欲回答的問題是：如何對於教育工作者與邊緣青少年相遇與談話

的現場進行解析？如何理解這個現場中隱藏、不現身的社會作用力，包括權力的、社會互動的、人際關係的等因素？如何理解互動的場景、被說出的話語或不說出的沉默？最後，如果無法一下子跨越彼此的社會與心理距離的話，是否可能從可見的互動過程中，去理解邊緣兒少那不可見的經驗世界？

本研究的敘述方式是以研究者與偏鄉邊緣青少年「交手」的一樁「疑似偷竊」的事件為案例，作為本研究目的與問題探究的主要資料來源。從研究者實際行動案例的分析中，提出幾個人文社會科學的論述，運用這些論述對前述案例提出問題，層層推進對研究問題的理解。隨後，藉由Goffman（1959）的戲劇學術語作為剖析案例的工具（但本研究的分析目標和研究焦點與Goffman所關注的社會學課題是不同的），呈現出某種刻板化的「師生文化腳本」處處在為輔導互動的現場埋設陷阱，使得輔導工作難有突破。結論處，本研究將總結性地針對研究問題，提出對教育工作者的啟發。

參、文獻探討：關於「教育現場」的知識

一、關於文獻運用的說明

對行動研究者而言，文獻回顧的必要性來自於其與實踐場域之間能產生有啟發性之參照或對話（夏林清，2000；潘世尊，2011），但必須交代其引用的脈絡或理由。就研究者而言，待解之難題為：「為人師者，如何克服與邊緣青少年相遇現場中的種種不利條件？」這也成了研究者參照理論的指引。

以下將援引分屬不同領域之論述，包括教育現象學、人類學（對田野工作性質之討論）、醫療人類學及探討社會互動之社會學論著。但研究者對它們各自的引用並非全面性，而是一方面在本研究相關性（即前述發問）的範圍內，一方面在不斷章取義、理解其整體要旨之前提下，進行部分概念的挪用及對話。重點在於，透過與這些論述或概念的思想激盪，行動者能夠獲得

啟發或克服原先盲點，故在進入細部的文獻回顧之前，以下先說明這些論述被引用的理由：

首先，van Manen（1991）的《教學機智：教育智慧的意蘊》（*The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*）一書的起始發問不是「教師該怎麼進行教學工作？」，而是「什麼是教學工作（的本質）？」繼而開展了對於教學情境、師生關係、教育工作的倫理性、教學機智的意涵等重要課題的詮釋，運用其存在現象學（*existential phenomenology*）方法於其中。再者，本研究第二個引用的是人類學家林開世（2016）針對「田野工作」的探討，無獨有偶地，他也不是問「人類學家該怎麼進行田野工作？」，而是「什麼是『人類學的田野工作』？」（即其文章名）兩個文獻雖分屬不同學科領域，方法和對象亦不同，卻同樣以一種反身性思考（*reflexive thinking*）（van Manen, 1991）對其每日習以為常的專業實踐經驗，進行後設的反省考察。這樣的思考取徑，對於本研究在思考與青少年的談話現場中是否存在「我一你」之外的第三方（*the third party*）力量在中介著整個互動歷程，具有相當的啟發作用。

這兩位學者的論述中，一來對「（教師／人類學家）如何理解其主要工作對象（學生／報導人）」有細緻的分析，二來對於其專業實踐之倫理性有深刻思考。且對於兩位學者而言，前述兩者（即知識生產及倫理責任）之間不但是不可切割的，更與其日常實作（即教學實踐和田野工作）是緊縛在一起的——意即，此兩者是被專業工作者做（*making*）出來的，是在動態的、面對面的互動情境中被生產出來的。於是，「我」對學生／報導人肩負什麼樣的倫理責任，有很大一部分繫於「我如何理解他」；而理解如何可能，如何在面對面的互動情境中，一面「倫理地互動」，一面讀取多層次的訊息？這便在各自學科中成為一門獨特的技藝，也是兩個文獻論述的重點所在。與本研究的相關性在於：與底層青少年的互動同樣涉及了「如何應對他」（倫理層面）和「如何知道他」（理解層面）的實踐技藝課題。

第三個文獻是Kleinman、Das與Lock（1997）的社會受苦（*social*

suffering) 概念，後文將說明：(Kleinman所關注的)精神疾患與(本研究關注的)邊緣青少年在某些社會條件上的相似性，以及平行參照該概念可以帶來哪些有意義的提醒，此處不再贅述。僅附帶一提，上述三個文獻的論述對象分別為：學生、田野報導人、精神疾病患者，無論在學術論述或真實社會處境中，這三種對象多被認為是較為弱勢的一方，即相較於教師、人類學家、精神科醫生處於權力關係的不對等、易受剝削的地位、易被化約地認識的客體位置，不易居於主體位置進行發聲。這三個文獻皆敏感於此，也對於如何不讓制度性的暴力過於輕易地施加於弱勢者，為實務工作者提供了具體策略。這樣的敏銳度，使其生產之論述走向與本研究處理之情境有相當之親近性。

最後，本研究在分析案例時所運用的概念工具來自於社會學家Goffman的戲劇理論，這似乎又與前述理論的學術脈絡更加遙遠，因此必須說明箇中原因。首先，Goffman的戲劇理論的強項在於解析人際交流(interpersonal communication)的動力學，它以視覺化的劇場要素作為類比語彙，善於捕捉互動雙方在「看」與「被看」歷程中的動態演繹、「表演」與「識破」之間的張力關係，並細緻地描述各種印象管理的策略與技術(表演、區域的區隔等)。這無疑對本研究是相當「有用」的思想資源：一如前述，本研究處理之溝通場景可說是具有「先天性」困境的互動，教育工作者在不信任、不瞭解及刻意偽裝的情境中，試圖推進理解與輔導工作，其必須運用或看穿其中的策略運用、偽裝、閃爍其辭，進而捕捉具有教育學意義之訊息。其次，就本研究欲進行之案例解析而言，Goffman從戲劇學借來一整套概念工具，可說比前述三個文獻都更加犀利而細緻，猶如鋒利的手術刀，幫助研究者將案例加以「場景化」，針對案例中的「前臺」、「後臺」、「情境定義」、「角色」、「道具」、「表演行為」等一一剖析，最後再置入歷時性的互動進程中進行整體的詮釋。

二、文獻回顧

(一)朝向學生，即刻回應

教育現象學家van Manen (1991) 的《教學機智：教育智慧的意蘊》一書，以現象學的洞見致力於還原教育現場及教學行動的本質。他指出：

（教學）機智的行動是一種對情境的即刻投入，在情境中我必須全身心地對出乎預料的和無法預測的情境做出反應。（van Manen, 1991: 162）

他強調，教學理論、技巧或經驗的掌握雖然重要，但無法取代每一個情境的特殊性，教育者的行動是「即刻的、情境中的、偶然性的和即興發揮的」（van Manen, 1991: 163）。然而，即使教學如此的動態，「機智不是任意性的。……機智需要一個微妙的規範。……」，該規範並非有既定內容，而是一種要求，「要求你能讀懂或理解社會的情境」及「知道他人是如何體驗一個情境的」（van Manen, 1991: 195），以及一個方向性，「無私地真正指向他人的他性（otherness）」。

在此，van Manen強調所有先備知識與行動者處境總是有落差的，「理論知識⁵和診斷性的訊息不會自動地導出恰當的教育行動」（van Manen,

⁵ 與本研究主題相關的理論知識，主要是青少年偏差行為的研究。國內關於青少年偏差行為的研究，多數是在實證主義（positivism）的思維典範下所進行的「理論驗證」、「相關性研究」、「成因分析」或「介入行動成效評估」等形式的研究。這些研究橫跨不同領域與專業：教育、輔導、公民培育、犯罪防制、社會學、社會工作，甚至醫學。公部門的投入不遺餘力犯罪防治（警政署）、教育輔導（教育部）、公民訓練（青年發展局）、公共衛生中之心理健康（衛福部）及兒童及家庭教育議題（衛福部社會及家庭署）等。由學術與公部門的大量投入可見，青少年偏差行為及犯罪吸引著各方的關注與實務的需求迫切性。

這類研究大多是選取特定變項進行相關性分析的實證研究，並以研究結果驗證國外理論的在地適用性，包括各類型犯罪理論、社會控制理論、文化

1991: 63)。

其次，所謂的教學機智 (tact of teaching) 有著「即刻反應、即興發揮」與「規範性／方向性」這一組看似矛盾其實並不互斥的性質。最後，是指向「他人的他性」的問題：教育工作者必須脫離自我中心，他不是以個人的議程 (agenda) 為優先，相反地，在教學行動的實踐中，他總需要懸置那些已知的（如邊緣青少年的過往），打破原先的分類範疇和價值判斷，悉心聆聽眼前的學生的表現是在「說」些什麼（即便他可能什麼也沒說），「……以便做出恰當的言行」。

教學是一種「朝向他人」的、無私的行動，需對於自己行動的反身性 (reflexivity) 具有反思和洞察的能力，van Manen舉了一個例子：是孩子的出現讓「女人」得以去中心化地成為「母親」，亦即這中間牽涉了一種根本性的位移。不過，相較於母子關係，「學生讓『成人』得以去中心化地成為『教師』」並不那麼理所當然。至於，該怎麼「朝向他人」及「移動自

資本理論、差別壓迫理論及社會學習理論等。整體而言，這些研究的「一端」的變項分屬不同領域，包括家庭、青少年、社會、心理。家庭領域的變項有家庭暴力（王淑女，1994）、家庭功能（余德慧，1986）、家庭背景（周新富，1999）、單親家庭（呂民璿、莊耀嘉，1992）、家庭文化資本（翟本瑞，2002）；青少年領域的變項有青少年休閒活動（王淑女，1995）；社會領域的變項有都市化（王淑女，1997）、心理領域的變項有人格特質（王淑女，2000）、自我概念（程紋貞，1996）、社會技巧（程紋貞，1996）。實證研究「另一端」變項則是青少年偏差或犯罪行為。一般認為，相關性分析的實務意義在於預測與及早防治，亦即當我們預先知道與青少年偏差行為高度相關的關鍵因素，則可在該行為發生之前即阻斷該因素的存在，降低偏差行為的發生率。

這類研究在巨觀 (macro) 層次的國家政策或中層 (meso) 的方案規劃頗有其意義，但對第一線助人或教育工作者的幫助有限。前述研究抽取個人之特定「因素」或「行為」，進行的相關性研究其實取消了歷程、關係與脈絡，當研究結論獲致了某變數與青少年偏差行為相關這類抽象的理解後，實務工作者較難將此結論與眼前之多樣性的青少年狀況相連結；其次，愈知道弱勢、低社經、低文化資本或偏鄉家庭的青少年其偏差行為發生率高的「研究證明」後（其實從教育者從其經驗法則中已然得知），無力感更高，資深教育工作者慨嘆，家庭的悲劇在手足或代間重複上演，研究結果加深了對此類惡性循環的認識，鮮少帶給現場工作者帶來力量與希望感。

己」，接下來本研究取道1980年代以後的人類學所發展出的豐富思想資源。

(二)「我」的參與及「他」的位置

人類學的學科發展與殖民主義（colonialism）高度相關，早期歐洲人類學家之所以得以從「搖椅上的人類學家」，進展至親身遠赴非洲、亞洲所謂「未開發」的原住民部落，以田野工作作為方法進行研究，實與帝國主義的政治經濟霸權互為表裡。這個「不光榮」的歷史淵源使得人類學內部後來發展出對於權力關係不對等、殖民主義、凝視與詮釋的職權（authority）的高度反思及自我批判。時至1980年代，詮釋人類學與反思人類學興起，更徹底從田野工作與書寫兩個面向檢討了研究者與報導人之間的關係、田野工作的歷程、民族誌知識生產的認識論課題（林徐達，2015）。以下，將前述「研究者與報導人之間的關係」挪用至「教育工作者與邊緣青少年之關係」的討論上，研究者發現，國內人類學者林開世（2016）〈什麼是「人類學的田野工作」？知識情境與倫理立場的反省〉一文中對於主體位置（subject-positions）的剖析，將對這裡的討論帶來啟發。

在前述的「相遇」場景中，究竟研究者（＝教師）的在場意味著什麼呢？我可能如何被看待？又如何參與進事件演變的歷程？究竟我的影響力有多大呢？林開世（2016：85）論及田野工作中「自我」的形成時，提及研究者需要注意「……自己的主體位置在這個過程中如何倒過來構成這種（按：與報導人的）交往的社會關係……」，這一人類學家對於影響知識生產之田野互動歷程的解析，對教學現場產生一個很重要的提醒：是否「我」的在場與處理方式，影響了案例中主人翁的行為表現與事件走向？進一步更大膽地探問，是否我這個「師者」的角色也一起「構成」了該事件最後「變成一樁偷竊」（詳後：伍、案例分析）的結果呢？

其次，林開世（2016：85）提醒要辨識他人「……在更大結構中的客觀位置，與這些人在實際社會生活中採取的位置兩者間的差異」及其關係。邊緣兒少的「邊緣」指的是某個兒少的處境是各種不利條件的匯集——經濟狀況、教育水平、家庭支持、犯罪可能、健康或安全等因素，但實際生活中，

邊緣兒少並不會因為這樣的社會位置，致使他行為表現、能動性及創造性就此被「鎖定」（林開世，2016：88），在具流動性與多樣性的現代生活中，在不同的脈絡情境中，他是可能轉換認同和主體位置的。

值得注意的是，這之中是否存在一種特定權力宰制關係下的「弱者的技藝」？

……邊緣的社群，透過強化、減弱、轉換、隱匿、甚至創造出不同的身分與認同，讓那些想要凝視他們的權力機制（regimes）……無法穿透他們編織出來的曖昧與保留。（林開世，2016：88）

當邊緣兒少對我們「關上了門」，或者在我們面前總表現出「我們想要看到的那一面」時，他究竟在抵抗什麼？究竟透過曖昧、模糊不清或惡劣的態度創造一個怎樣的安全距離？我們真的代理著這樣的權力嗎？抑或我們只是一個「稻草人」，卻承受了真實的力道與情緒？

（三）受苦者的生存之道

進一步要探究的是，孩子的邊緣處境對於師生互動的意涵為何？身兼精神科醫師身分的醫療人類學家Kleinman在論及社會受苦概念時（Kleinman et al., 1997），主張苦痛是「社會地構成的」（socially constructed），他認為，心理治療的主流看法忽略了更大的社會力量（包含政治、經濟、社會階級、文化）有力地約束著病人與治療的世界。蔡友月（2009：77-78）整理了Kleinman「苦痛是社會性的」這個宣稱的三個意涵：首先，受苦經驗本身是「相互主體性」的（intersubjective），是一種人與人之間、關係性的苦難；其次，心理或社會健康問題有其社會結構的根源，Kleinman亦致力於找出這些宏觀存在的問題根源，反對將受苦窄化為一些可測量的變項；最後，苦難也作為一種回應（reaction），即受苦者因應那些持續作用於自身的結構性力量的方式。

邊緣處境的兒少不一定有受苦的經驗或主觀意識，也不一定罹患精神疾

病。本研究在此援引社會受苦的想法，在於社會位置、生活處境、關係、能力等為青少年所造就的「邊緣狀態」，與此處社會受苦的三層意涵有相當的親近性，本研究在這裡取第一和第三個意涵來談。第一個意涵指出，苦難經驗是一種人與人之間、關係性的苦難，同先前討論田野工作中民族誌研究者與報導人之間的關係時雷同，它提醒我們——教育者和學生之間是否在彼此關係演進過程中「共構」出某種真實（*reality*），使彼此都無法在這種局面（*situation*）中脫身，而受到這種社會性建構（*social construction*）的綑綁，形成關係的困局？

接著，社會受苦的第三個意涵指出，我們看到的精神疾病，會不會剛好是對於「苦痛和疾病的社會根源」（郭金華譯，2008）的一種回應？只要這些結構性的力量繼續存在，精神疾病就會繼續存在，持續作為個體抵抗這些權力與壓力的肉身化的回應（*embodied reaction*）（劉嘉雯、魯宓譯，2007）。回到本研究的課題上，研究者的提問變成：會不會青少年的偏差行為（如說謊），正是對作為規訓（*discipline*）的教育系統（及教師）的權力與凝視機制的一種回應？一個孩子那麼壞，會不會就是特意要「壞給你（師者）看」的？

（四）對差異的聆聽技藝

以上所提及的論述，雖皆其致力於「行動現場」，但著重面向各有不同：Kleinman提出的是對他人身心狀態的基本觀點；林開世則敏銳於話語、主體性及知識如何在互動中被生產出來；van Manen則對教育工作者的教學場域及實踐本質進行解析。這三者似乎都分享一種知識的態度（也是一種倫理的態度），即對於與研究者面對面（*face to face*）的對象，無論是精神病患、田野報導人或學生，精神科醫師、人類學家與教師抱持著「我需要改變或移動我自己，才得以貼近他者」的謙遜態度。

這種態度在研究倫理與差異政治（*politics of difference*）（陳雅馨譯，2017）上的意義在於：不輕易地針對具有個別存在價值的個案或現象以通則化的方式將他／它「解釋掉」（*explain away*），卻忽略差異，只重申了某

種具霸權地位的大眾思維；在知識上，預設他人為我無法輕易得知的大寫他者（Other）的意義是：唯有透過移動研究者自身的主體位置，盡其所能地揣摩、模擬或想像他人的主觀世界（或稱「在地人觀點」，native point of view），才可能貼近異己，揭露一個異於主流意見的生存樣態，執行人類學式的「浸泡田野」的投身（engagement）所換得的知識啟蒙與解放。

簡言之，預設「不知」才是朝向「知」的好起點，是理解各種邊緣、非主流、弱勢者的路徑。與此相呼應，國內教育領域中近年來也有幾篇文章，處理這些容易被錯認或忽略的教學現場。如廖千惠、吳明鴻、洪靖雅與顧瑜君（2009）以「聽懂學習的聲音」為題，顛覆「學習」之身影與聲音的既定刻板印象，從某種「混亂」的教室場景中，指認其中蘊含著學習活動及弱勢學習者正以怪異的方式在「想學習」的隱約訊息；顧瑜君、吳明鴻與石佳儀（2013）在納入社會受苦理論視框後，發展對於學習受苦者（suffering learner）的「聆聽」技藝，包括「聽不懂」或「聽不到」的聲音，甚至要去辨識那些「說不出」情況的緣由；顧瑜君、吳明鴻與石佳儀（2018）亦曾以青少年偏差行為的輔導案例，探討「接應陷落受苦孩子的實踐知識」，開始注意到實證主義與病理模式對治此問題上的盲點，提出具體策略與方法。

本研究延續這一系列文章中的理論啟發與概念發展，進一步從社會學中 Goffman 的社會互動（social interaction）觀點，新開闢這個視角來繼續探討同一主題：「教育工作者如何與弱勢者或邊緣處境者共在一個現場？」該視角將幫助我們對於教學現場的動態、苦難的表達形式、誤讀的可能、回應方法等，獲得更細緻、象徵互動論式（symbolic interactionism）的理解。

（五）作為「社會互動」的現場動態－戲劇理論

Goffman（1959）認為，面對面（face-to-face）的人際互動，是整體社會構成的基本單元，《日常生活中的自我呈現》（*The Presentation of Self in Everyday Life*）一書於1950年代出版，作為社會學界第一本探討面對面微觀互動的經典著作，致力研究這些互動的規則及個體的策略運用，藉由互動規則的遵守、維繫、破壞、挽救，指出社會結構的穩定性與能動性。

Goffman戲劇理論的創造性在於，他以一整套戲劇語彙作為概念工具與想像的憑藉，具體指出了社會互動其實充滿著規定性。儘管如此，行動者在其中仍能有一些空間，進行意料之外的演出或創造性的策略運用。

首先，在某個情境定義（definition of situations）下的社會互動（或稱劇碼），互動雙方所扮演著特定角色（role）中，已然存在著表演的規則和角色期待（role expectation）。譬如，這可能是夫妻關係、朋友關係、長幼關係或僱傭關係，任何特定情境和角色間有其一定的互動方式，包括身體姿態、話語使用、互動常模等，不容錯用。一般而言，戲劇很少只有單一角色，它基本上由複數角色的聯手演出，Goffman稱這種合作關係為劇班（team），該劇班的演員有時彼此互為「演員」和「觀眾」，有時則聯袂演出給第三方觀眾觀賞，但整個劇碼都在看與被看的即刻反應之間、在演員演出一他人回饋—繼續演出……的連續性互動序列中演進著。研究者認為，劇班、情境定義和角色／觀眾是該理論居核心地位的三位一體，至於服裝（costume）、道具（prop）、場景（settings）、行事風格（manner）等由戲劇學轉置進社會互動的概念詞彙，都屬於前者的衍生物。

有趣的是，對於當前互動情境如何被定義，大多存在一個暗中達成的運作共識（working consensus）。在其中，個體不是直接同意這個共識而進入相應的角色，就是稍加摸索後以其默會之知（tacit knowledge）臨場「滑入」該情境後進行演出。個體在「展演」時，會進行的一個關鍵行動就是印象管理（impression management），他總需要不著痕跡地控制他人對自己的印象和觀感，以成就演出的完美，Goffman認為這是所有社會場域中互動的重心所在。其中，個體的前臺（front）和後臺（back stage）區分相當關鍵：前臺是進行社會互動、實施印象管理的場域；後臺可能是上場前準備與練習、或退場後卸下裝扮儀態的時空，後臺作為前臺的基地，觀眾通常也不被允許到後臺來窺探演員的私密生活。當一場記者會尚未開始，麥克風意外地開啟著，來賓無意中聽到政治人物對他人的評論或惡言的竊竊私語，總會帶來彼此難堪的效果，Goffman（1959: 56）將這種後臺的暴露與前臺演出

差距過大的情況，描述為「極富人性的自我」（all-too-human selves）和「社會化自我」（socialized selves）之間必然存在的落差。

何明修（2013）認為，不能將劇場理論膚淺地解讀為「社會上互動都是虛偽的」，他認為Goffman的貢獻在於社會構成的道德特性：某種情境下特定話語或行為若出現時，當它超出了情境定義和角色期待，是會造成尷尬、社會壓力甚至被譴責的（在此顯現出社會構成的道德特性）。它們破壞了社會互動的規則，違反了特定言行不能成為社會互動的「前臺」的規定，儘管，包括八卦他人、惡意攻訐、體態散漫等，必然是在後臺會發生的情況，每個人都心知肚明。但基於對於社會作為一個道德組織的尊重（而非偽善），人們不應該公開地做出這些行為。他進一步指出後來政治人類學家J. Scott將權力因素加入劇場理論中，論述弱勢者怎麼以各種互動（或不互動）策略抵抗著施加在其身上的政治、經濟、制度上的壓迫。

肆、研究方法與田野概述

一、研究方法

我的研究團隊超過11年在同一個社區蹲點，針對「村落式教育⁶」模式

⁶ 本研究在研究方法處以「村落式教育」或「村落教育」取代較為常見的「偏鄉教育」一詞，有其原因：研究者長期蹲點臺灣後山鄉村，從事基層教育的研究與實踐，發現無論在學術界或實務界中「偏鄉教育」一詞被使用和認識的方式，幾乎已經與「貧窮」、「資源缺乏」、「社會問題」、「補救教學」、「弱勢／底層」等詞條脫離了不了關係。亦即，這個詞一出現，就伴隨了一系列從「殘缺—補救」邏輯發展出來的標籤與某種「等待援助」的弱者印象，使「偏鄉」一詞遠遠超越了原本以「地域」作為界分的意涵，卻包含了種種負面想像意涵。其次，「偏鄉」一詞亦是從城市／主流／權力中心的觀點，在「中央—邊陲」的相對關係中對他者（other）所進行的指稱。為翻轉這種意象，建構「鄉村／村落（而非偏鄉）的教育主體性」，是研究者長期蹲點、進行行動研究的關注所在。但在行文的考量上，前面的背景說明，以較常見的「偏鄉教育」進行指稱，但在研究方法處，因涉及研究者長期關注的教育主體性（subjectivity）問

在臺灣的後山如何可能，進行田野研究。而本研究所處理的課題歸屬於整體研究中的第二階層研究問題之一，即「邊緣／弱勢／底層學習者的教育模式為何？」。以下就研究「整體」的脈絡和範圍，進行一般性的研究方法和田野狀況進行概述。至於本文討論個案的特殊背景，則留待「伍、一、(一)關於孩子」中交代之。

研究者長期採取批判／實踐取向，以民族誌的厚實描寫（thick description），對真實生活脈絡進行理解；並以參與式的行動研究，試圖讓研究者與田野裡的人產生賦能（empowerment）經驗。茲說明如下：

（一）民族誌——真實生活的脈絡理解與行動起點

長期以來，研究者以民族誌（ethnography）由下而上（ground up）的方式，從研究場域的資料中發展論點（argument）。民族誌涉及現象的發生與解釋，必須以理論作為視框（frame）來理解與分析實徵的資料，並非僅將訪談或觀察記錄逐字謄寫、分類和整理而已（江滿堂，2007；陳逸君，2004；劉顯親，2002）。我們所欲生產的是批判性民族誌（critical ethnography）——最終目標不僅止於「如實」描述，更企圖使受到壓迫的對象，從其所處的權力機制中解放出來（李嘉齡，2002）。本研究將在進行批判民族誌的同時，透過行動方案創造村落式教育之實踐模式。

（二）參與式行動研究——增能的實踐模式

本研究採用參與式行動（participatory action research, PAR）作為探究方式。PAR 源於批判理論，從被壓迫者的處境反思為出發（Greenwood & Levin, 1998）。學者Ervin（2005: 222）認為，參與式行動研究／主持者不以單一文化或優勢文化為依據，其特質是有著強烈社會正義感。在研究關係上，研究／主持者與參與者、參與團體的關係既是夥伴又是導師，研究／主持者以催化者（facilitator）、鼓吹／提倡者（advocator）的角色穿梭、編織，讓整個協作社群朝向自主運作的方向邁進，而參與研究的協同者，在研

究的過程中不再是「沉默者」或「被掠奪者」（夏林清，1996），逐步邁向平權的可能。我們期待能從村落教育的行動策略發展中，以參與式研究的模式進行，並從問題的界定到策略發展與實施的動態過程中，提出「村落式教育」的本土論述。

(三)研究資料之搜集與分析

本研究以行動和實踐為主體，研究團隊成員各自就自身的工作崗位，撰寫田野日誌、主題紀錄、個案紀錄。此外，與孩子互動的談話紀錄、家庭與學校訪問、觀察紀錄等亦是本研究原始資料來源。人類學民族誌的「田野日誌」是本研究的基本工夫，由其所產出的描述作為研究中現象／事實的基礎；「主題記錄」則是在研究中後期已經鎖定了值得發展主題後，對於田野現象進行特定主題的觀察、描述。本研究以C. Argyris等（夏林清譯，2000）所提出了「推論階梯」（the ladder of inference）作為資料判斷與分層的原則。Argyris的分析框架，有助於研究者在資料的主觀性與客觀性之間找到準繩，並注意到當某一層資料過度膨脹或稀薄時所指出的意義。此外，研究者不只注意說出的話語（the said），更注意沒被說出的話語（the unsaid），並注意兩者之間的關係消長（如壓迫關係）。由此，社會性、結構性、體制性的力量將在這樣的研究敏感度中被識別出來。

二、田野概述

我的研究團隊自2008年開始在臺灣「後山」的偏鄉地區的鯉魚尾社區（化名）合作，以長期蹲點與實作的方式參與社區，實際上，我從1996年開始參與社區內的婦女、青兒少、社區營造等工作，我的研究團隊在蹲點的基地上進行參與式行動研究，與社區住民、學校教師、社福、心理、觀護及司法系統的相關人員等一同探究。我們將社區中間置空間再利用，成為青年與兒少在假日或寒暑假進行活動和學習的基地。在此，學習被定義為「生活或工作中的學習」，與偏重認知能力的學習模式相區隔。學期期間，週一至週五進行夜間陪伴，週末兩個白天則進行活動；寒暑假則一週營運五個白天。

在此研究田野中，我們主要目的是「編織」社區內各類教育、社福、法律、慈善、鄰里資源，讓原本各自提供的照顧得以相互串連、協作與調整，使弱勢者獲得較為完整且創新的工作模式的照顧。

至今十餘年，我們已開闢十個社區學習據點，性質各不相同，因此可以提供多元的方案：食農教育、商店經營、二手物資運用、藝文表演、音樂學習、舞蹈或肢體開發、電影欣賞、民宿經營、社區導覽、小旅行等。除了村莊內的據點外，也包括外出的學習活動，如登山、單車環島、攀岩、獨木舟等，或受邀至其他社區或學術單位，分享社區的生活。

社區的青年和兒少，在家長的同意下，自主選擇參與鯉魚尾社區的活動。目前穩定常態參與的約20多位，非常態參與的則有10幾位，除工作團隊（領薪之工作人員）及研究團隊外，仰賴大批志工協助社區據點的營運和兒少的陪伴，包括大學志工與社區志工，而外地或國外志工亦時常可見，拓展了鄉村兒少的觸角與視野。

伍、案例分析：說了一個「讓自己變成小偷」的謊言

一、案例

(一)關於孩子

故事的主角是宥翔（化名），國中九年級學生，他是典型讓師長苦惱的青少年。他的住家位於鄰近中央山脈山腳下較為偏僻的區域，為單親媽媽獨自扶養照顧，母親經營小生意與務農為生。然而，以社會世俗的觀點來看，宥翔從國小階段開始闖出各式各樣的禍，使母親束手無策。國小時期校方亦為他開了無數的會議，張羅各種輔導資源，但仍無法阻止其闖禍鬧事。

自國小中年級起，宥翔開始參與鯉魚尾社區的假日活動，參與穩定，但「闖禍」事蹟罄竹難書，包括：將快乾膠擠入公務車的鑰匙孔，使整個鎖損壞，更換費用甚高；常態性的與同儕起各種衝突；「不告而取」同伴、鄰近

店家、志工的各種東西等。不過，住家距離鯉魚尾社區超過十公里遠的宥翔，每週自己要先騎單車很長一段路才能到公路邊，再搭公車來參與活動，完全出於自發。雖然他來的時候總是搗蛋或闖禍，受到志工、工作人員等「約束」，他並沒有因此停止參與，有些時候不穩定出席，但整體參與度很高。

小學五年級，宥翔的犯錯行為被報警處理後，因屬於公訴罪範圍，經歷了教育、警政、司法與社福系統的處遇，最後被判決保護管束。然而，期間他仍有偷竊行為發生，且在本研究事件發生前幾個月，偷竊頻率甚高，周遭大人有一些線索認為是宥翔所為，但苦無直接證據，宥翔也堅決否認。

某次，宥翔失手，在現場人贓俱獲，立即被送交警局。在警局，雖然只做當次筆錄，但讓人意外地，宥翔卻一一承認了之前幾個月師長們「高度懷疑」卻苦無證據的多個案件，且誠實的帶警官一一到現場指認，並交代竊取所獲得的幾千元，都買糖果與鞭炮用完了。後來，被法官依照偷竊罪裁定短暫收容於少年觀護所中。以下這個故事，便是宥翔從觀護所出來後的第三天，在鯉魚尾社區所發生的事件。

(二)事件經過

在一次鯉魚尾社區的活動中，宥翔先是在午餐時和鄰座的同學因為座位問題而推擠，發生小的衝突，玩鬧間拿著「防狼噴霧」往空中噴灑，造成鄰座同學眼睛皮膚的不適。

據說，這瓶防狼噴霧應該是稍早出現在工作桌上的一項捐物者物資中的一項物品，但無人能肯定是有翔拿去玩的。於是我勸導提醒宥翔：「工作檯上的東西，不是玩具、看過要放回去，若檢到來歷不明的東西，要交給老師」（事實上，孩子拿東西後放回去，是一件很正常的東西）。但宥翔立刻表示，那是他前兩天在大賣場買的，是從家裡帶來玩的，不是在工作檯上的物品。

我與夥伴多次給宥翔機會釐清（坦承把玩了放在工作檯上物資），但他明確講出在哪一家店買，堅持是他的東西。然而，由於防狼噴霧是具危險性

質的物品，我想釐清為何店家會銷售這類物品給青少年，詢問宥翔可否一起去店家釐清。當然，也一併釐清宥翔與此物品的關係，宥翔坦蕩地答應了。

到了店家後，服務人員迅速表達：「本店並無銷售此類物品」。宥翔仍堅持是兩天前來買的。店員請宥翔到買的貨架上拿一個相同商品作為指認，宥翔也熟門熟路的走到「汽機車用品」區的掛架，指著一處「空的掛勾」說：「我在這裡買的，我買了最後一罐」。店員說：「若最後一罐，掛架上會有原物品名稱，那個空掛勾上的貨品名稱並非防狼噴霧」。宥翔很篤定也很平靜，以毫無驚慌失措或心虛的態度回答：「我真的是在這個架子買的，那天四點多我來買」。

回到櫃臺，店家只好提議，調出該日的錄影帶與所有開出收據存根聯，清查消費者及消費項目，宥翔仍面不改色。值班店員兩人都說：「我們沒看過你」。準備開始檢查錄影帶與收據存根。我把宥翔拉到一旁，勸他該「收手時就快收手」。這時，宥翔「自在的身體」瑟縮起來，兩臂垂直夾緊身體，鞠躬說：「對不起，我錯了，不是在這裡買的，是在鯉魚尾社區活動那邊好奇拿來玩的」。開始痛哭流涕的請求原諒、請求不要送他去警察局。

我、家長及社區的夥伴對此感到無比挫折與灰心，畢竟，他才剛從少年觀護所出來三天而已，馬上又故態復萌，說謊又偷竊，且不到最後一刻，不低頭認錯。我在開車回家的路上，因感冒、為了去店家到九點多還沒吃晚餐的疲憊不堪身心狀態下，腦中浮出了「一定有什麼地方我弄錯了」，這孩子沒有道理如此篤定的跟我去商店對質，對質後的拆穿後果太大了，就算是很皮的孩子，沒必要把自己搞這麼慘啊！回到家寫田野紀錄時，一邊寫一邊更理解了 van Manen、Kleinman 與林開世的論述和現場的關聯，Goffman 的社會互動更釐清了關鍵。

二、案例分析

以下主要以 Goffman 的社會互動論相關概念術語進行分析，但融入了前述人文社會科學論述中所生產出的關於現場的知識。

如果援引這一組包括角色、情境定義、演員與觀眾、看與被看、情境定義、場景選擇、印象管理、戲班與劇碼等概念，來對宥翔的案例進行分析，將幫助我們看到什麼呢？

(一)情境定義

事端的最開頭是「不告而取」和「不當使用不明物品可能傷害他人」的問題，而我給予宥翔的規勸，基本上也是在這個理解的脈絡下。事後證明，防狼噴霧器並不是他的，那麼他為什麼要這樣說？為何不在我所談論的行為恰當性與危險性範圍中爭辯（相較之下嚴重性較低），而要另闢戰場（＝爭奪情境定義），甚至為了這個說辭下了很大的賭注？

事情可以這樣被理解：宥翔並不在我勸導話語的意義脈絡中回應，他岔出了另一個討論脈絡——強調物品的「所有權」歸他，宥翔對我們展現了一個訊息：我沒有「亂拿」，這個訊息我們漏接了！導致後面的歷程偏離了宥翔原本需要被幫助的關鍵，之後的互動是我作為他的老師錯誤的理解所產生的，嚴格的說我費力處理的並非宥翔本身的行為，卻共構出另一樁事件。後續的連環說謊與到商店對質，是被「我」漏接訊息後又以熟悉的「追究錯誤」歷程一步一步營造出來的。

(二)觀眾目光

對於周遭目睹這一幕的人（觀看者）和宥翔本人（被觀看者）而言，「看」與「被看」的意義，有相同亦有不同。

相同之處在於，過往宥翔無數的犯錯行為後所接受的無數責備或教誨，類似「順手牽羊」、「偷竊的壞習慣還是沒有改」、「缺乏對東西界線的認知」或「對自己行為的控制力很低」等，它們作為環繞在宥翔生活中的話語，具有一種視覺化的負面標籤作用。當事發後引來了「眾目睽睽」，這樣的目光其實是一種基於過往對宥翔認識而來的解讀和評價，一種「不尊重社會的行為規範」的批評責難將接踵而來。

被同儕和師長指教，以及想掙脫這種標籤所帶來的社會壓力所表現出的「好強」或「嘴硬」，是過往在宥翔周遭所發生的場景。若此刻理解宥翔的

嘴硬是希望不因過去的歷史紀錄使自己看起來更壞，或許後面的戲碼就不會上演。

附帶一題，就宥翔的一個思考不周或好奇想把玩物品的單純行為而言，若玩的是芳香劑而不是防狼噴霧，問題也不至於這麼大。可能因為那罐防狼噴霧全部是英文，估計孩子們並不知道那什麼，只是一罐顏色鮮豔造型搶眼的噴霧，頑皮的拿來噴噴看，沒想到造成了傷害！使宥翔的「不告而取」罪加一等。

(三)演員想像他人目光

不同之處，是由時空脈絡及關係歷史所造成的。如前所述，這是宥翔從少年觀護所離開的第三天，剛結束的「監禁」，是由國家透過律法取代家庭和教育系統對犯錯青少年執行的處罰，儘管只有五天，對一個國三就學中的孩子卻具有嚴厲的警告意味，這使得判決當下及入監前夕，宥翔數次哽咽落淚。離監之際，其行為表現難免被以「是否知所悔改」抑或「故態復萌」的目光包圍，包括宥翔的自我監控。

或許，鯉魚尾社區的教師們（如我）的目光，是宥翔更難以承受之重：超過5年的陪伴與支持，不斷在犯錯之後給予機會，為其張羅輔導資源和適性發展的學習資源，與學校和家長緊密的溝通。幾次教師們面對宥翔面不改色、不斷出招、毫無悔意的行為，感到挫折與生氣，覺得他似乎「不見棺材不掉淚」，陷入複雜的情緒交疊，也有人想放棄這個孩子。但後來，我們在其母親都萌生放棄念頭的情況下，陪伴宥翔完整走過司法過程，向法院請求寬恕，提出學習規畫、輔導方針與親職培力的計畫等。這些，宥翔大多了然於心。

那麼，繼續當「壞孩子」是否等於「毀壞這一段關係」？如前所說，防狼噴霧器象徵了「危險」、「亂取」象徵了「不尊重」或「偷竊可能性」，但這看在具有長期信任關係的教師們眼中，這些象徵的意義卻轉置為「宥翔『不珍惜』我們（為他付出的所有）」。而宥翔看懂這樣的目光，甚至，有可能是反過來：他預設了周遭老師的觀感是如此（即便我們沒有），也亟力

避免這個目光，於是他下意識地撇清了自己與「偷竊」關係，直覺地反應「這是我買的！」即使，我們根本未指控其「偷竊」。

(四)戲班、劇碼、角色

這個事件發生在有翔與同儕進行活動的時空，而事件的處理，則是在我與有翔之間，其他孩子和大人在周遭作為在場的觀眾。

我與有翔間所演出的劇碼前後有所遷移：一開始是教師管理秩序與常規的脈絡，但因有翔不同意我的「亂拿」解讀，於是一來一回之間，逐步偏移朝向探詢事實真相的脈絡，類似警官調查案件vs.嫌犯亟力因應的「交手」處境。「教師—學生」移動至「警察—嫌犯」的關係，教學或活動的情境移動至釐清真相的嚴肅調查。於是，戲班、角色和劇碼在故事的中段以後完全被轉變定義。

(五)不當演出與誤讀

通常「劇碼」無法獨立完成，而是戲班的演員間合作的成果。它會經歷一個共構的歷程，透過互動中創造故事軸線、張力與轉折。而一個演員的演出，會成為另一個演員回應的憑藉，不論後者對前者的解讀是正確還是錯誤的。真實的社會處境經常是前者還來不及澄清誤解，就需對著基於誤解而來的反應進行回應。

有翔說了一個謊（是我買的），何以最後卻演變成偷竊（謊稱一個他人之物為自己所有，藉以據為己有）呢？可以先確定的是，他說謊不是為了要竊取此物品，而可能是要拉開自己與偷竊等偏差行為的距離，維繫他在重要他人面前的形象。

似乎，「我」參與了事件的演化方向。原先，我希望透過釐清式的問答，給有翔迷途知返、改口的轉機，然而「詢問與釐清」卻創造了「偵訊」的氣氛，使有翔的「警報器」立即響起，自然展開了趨吉避凶的行動。反省起來，有翔愈是左閃右閃、不肯承認，我就愈加進逼，不肯鬆手。每個環節中，「我想給他機會」的演出，卻被觀眾解讀成「警察在抓我謊言的漏洞」，再加上前述「有翔在意的關係」，導致最後有翔說了一個「（讓自

己)變成竊賊」的謊。

(六)印象管理、場景移位

「這是我在大賣場買的！」此話一出，宥翔已無回頭之路，必須持續對這個自己是透過正當手法取得物品的宣稱，進行印象管理。

宥翔的家離鯉魚尾社區較遠，該賣場也位於他家附近。或許他沒有預料到，我會追問那麼多的細節，甚至最後與他親自到賣場去瞭解狀況。當我說出「防狼噴霧是危險的東西，我想釐清為何店家會賣給青少年」這句話時，其實我想的是：這個說辭將給我一個合理性，讓我可以跟這個孩子去賣場走一遭，搞清楚他心裡到底在想什麼，以及他為什麼要扯這個謊。

場景移至賣場，雖然賣場為他所熟悉，是日常採買物品的地方，但賣場的人員、發票資料、監視系統等足以佐證的事物，並非他預先能評估掌握的。場景的遷移，對他的演出並無加分的作用，反而增加了風險。

(七)風險管理、後臺與前臺

「謊言」作為一個後臺，但我的進逼，使得後臺變成前臺，被迫要讓觀眾審視。一步接著一步，他接受跟我一起去賣場的提議、到達後至空貨架上指認、說出自己購買最後一罐、最後甚至指出購買時間……，直至謊言被拆穿。從一開始的謊言到持續的圓謊，都在當場情境張力、關係歷史、目光審視中「被展演」出來的。

印象管理本身也是風險管理：盡力減低「後臺暴露於觀眾面前」的風險但這個降低風險的動作必須要在前臺演出可以維繫的前提下。宥翔為了證明所言不虛（維繫前臺），接受了一起去賣場的邀請，但後續的發展難以預料，這卻是他熟悉的求生模式之一：能辯多久，就撐多久，走一步算一步，看似沉穩、城府甚深，實則對事情的發展難以預料。

或許宥翔的失算在於，一般大人「查案」不會像我那麼徹底，開了20分鐘的車子，親自去找賣場服務人員，仔細地確認，態度之認真使得賣場不得不嚴肅以對，甚至要調出發票紀錄和監視器。但是到後來已經騎虎難下了，說一個謊言就必須以好幾個謊言來圓它，究竟要「當下認錯」抑或「駁命一

試」，宥翔選擇了後者，而這似乎是宥翔過去一貫的應世之道。

然而，毫無把握卻鋌而走險的結果是，他的印象管理事業至此全然的崩毀了。

(八)尾聲

在事件後的幾個月，一次與宥翔的討論中，從他的回饋得知，研究團隊的理解，是很能貼近他的處境的。但當然，他沒有足夠與精準的語言去表達與說明自身的處境，也不太容易釐清「怕被罵」的細緻心理機轉。當研究者對他描述「說了一個變成偷竊的謊」的梗概後，宥翔大叫出來說：「對對對！」

另外，在後續陪伴宥翔的過程中，運用這次對他的理解方式，在後續的偏差行為上所獲得的改善是具體且明顯的。

(九)小結：「辦案」情境下的歧路——無望的印象管理事業

因為偏差行為的事實橫互於教育工作者和青少年之間、社會排斥與標籤效應，以及偏差行為處理與因應的儀式化腳本及歷練，致使教育工作者和青少年很不容易避開「追究錯誤」或「咎責」情境下的角色互動方式，就算雙方都不希望掉入其中。

從青少年的心理層面分析之，「我沒有……（做你以為的事情）」或「我不是……（你以為的那種人）」可能是一個類似情境中通用的潛臺詞，作為青少年面臨真實或想像中的咎責情境時，左右其直覺式回應的動力源頭。於是，「如何被觀看」對青少年至關重要，甚至使其對此過度敏感，於是召喚出一整個青少年對自身形象的「印象管理事業」，而該「事業」也是驅動宥翔全程死命掙扎的賭注所在。

從社會互動面看來，只要「他人」一出現在個體面前，「其角色作用看起來多麼消極，都會通過對個體做出反應，並通過為個體行安排行為程序而對該情境定義施加影響」（Goffman, 1959: 9）。在本研究案例中，教師的出現及臨場表現，使得邊緣青少年出現了連鎖的自動化反應：「否認」、「嘴硬」、「好強」、「鋌而走險」、「偽裝」、「賭一把」、「撐到

底」等。

師生權力關係的不對等，使邊緣青少年的輔導工作中的互動產生質變。此處已不單純是「釐清事實」，更易被學生感知為「辦案－咎責」的情境，於是上演各種弱勢者的抵抗策略，回應著想像中的目光，既抵抗削弱了師生信任關係的建立，亦模糊了輔導的焦點。

輔導工作作為一種社會互動，當對象為長期被邊緣化的青少年時，需特別注意一條「歧路」，即「官兵捉強盜」式的潛在戲碼（這是一種權力關係下的師生間文化腳本）如何勾引著角色的互動演出或對號入座。然而，該潛在戲碼總是鬼影幢幢、忽隱忽現，當教育者不能敏感於該互動的社會性及歷史性，而青少年又落入這個熟稔的情境與角色扮演中，就容易再度上演彼此「擦身而過」的戲碼，互動中看似連續的一來一往，卻不斷堆疊起「主觀意義」層面相互誤解的高牆。

陸、結論

一、師者的自省

此案例中，（第一）研究者的身分雖然是教師——提供學習的人，但是我當下的回應方式所展現出的「我是誰」，並非「教育者」，就算作為一個資深的教育行動研究者、對弱勢差異者學習有著高度敏感與反身性，但從此歷程中，清楚地看見我顯然在想釐清事實的過程中，並不容易察覺自己已經成為了「審判者」、「矯正者」抑或「處罰者」，且這些角色遮蔽了理解的通道，也限制了行動策略的發展。當孩子感受到我們看待他的評價眼光（怎麼又相同的錯、怎麼「亂拿不是自己的東西」）時，便與我們同步互動並共同撰寫接下來演出的腳本。從這場戲中我們理解了，這在面對邊緣者的教育現場是一種很典型的「共舞而出」的戲碼，在引導與接應之間，在抗議與因應之間，決定了該「戲班」是重複過往的「爛戲拖棚」，抑或創造新舞步的

契機？

本研究透過理論論述與實際案例，討論邊緣處境青少年與教育工作者的互動情境，分析出這個孩子習慣性的互動模式，以及其底層心思與潛在對抗的社會壓力，並努力維繫周遭重要他人的信任和情感。期盼以這個資深的教育行動者的自我解析歷程，使理論落實於日常專業的實踐步驟細節，在揭露每個環節的細緻落差中，使教育／助人專業者能找出自身可努力的切入點，本研究所理解的教育意義不在於理論的創新，而在於實踐落實的可能，透過本研究，促成反身關注自身作為師者對於邊緣處境青少年可能產生的影響，也因為這一敏感度，得以在相遇的時刻發揮正向與支持的作用。

二、對教育工作者可能的啟發

對教育工作者而言，當其再一次面臨與邊緣青少年「相遇」或「交手」類似場景時，應當如何因應？以下對於教學現場的實踐提出具體建議。

（一）懸置已知，進入陌生

當我們考量邊緣兒少的邊緣化（marginalized）特性，以及教育者與其相遇之極其有限的時空，這種情況要求著教育工作者先懸置（suspend）主流社會對其容易有的負面觀感與評價，以現象學（phenomenological）或人類學式的眼睛和耳朵，將之視為我所不識得的「大寫他者」，讓已知的（the known）重新變成陌生（strange），即一種距離化（distanciation）的操作，在其中「讀」出新意，磨練教育者聆聽的技藝，鍛鍊回應的手感。本案顯示，即使熟練的教育者仍未能在適當時機「懸置已知」、未能以「陌生」的角色介入，「已知」驅動了重複上演的戲碼後，行動者又未能敏感的察覺現場處境的流動與移位，仍停留在原地處理偏差行為，使需要受助與教育學習的邊緣青少年，獨自在自己創造的陌生舞臺上求生存，然社會與文化資本不足的偏鄉邊緣兒少，並不知自己因好奇一個根本不知道是什麼玩意的小物，會演變成一場面臨進入警察局的大錯。

這樣的建議看似理論或抽象，但它總是具體的情境導向（situation-

oriented) 的，不落入技巧 (skill) 或技能 (know-how) 層次的瑣碎知識。實務工作者不斷在知識論和方法論的層次上「鍛鍊」自身（即便他不熟悉這些理論性的話語，卻不一定阻礙這樣的「工夫」）：眼前相遇的現場的時空特性為何？那些阻隔彼此的影響力量為何？那些隱藏於話語、行為或姿態背後的隱諱意義為何？亦即，從互動現場的動態與歷程中，不斷訓練著教育工作者回應的手感。這是 van Manen (1991) 稱之為「教學機智」(the tact of teaching) 的那種教育技藝的日常習練，所謂的「機智」並非靈光乍現的頓悟，而是在日常中察覺與發展出能即時回應的技藝，在每個與受助者／學習者的對應行動上的反身性知覺敏感度提升，更能在現場的即時實踐策略區辨與調整。

(二)發揮「我」的在場的正面效應

進一步言，教師需要自我覺察：「我」的在場作為共構 (co-construct) 青少年「面貌」與「行為表現」的一個重要介面。這樣的孩子歷經邊緣處境與社會排斥，無法擺脫的各類標籤，使其格外敏感，對他人細微言行、表情、動作默默進行著一種自動化的解讀，並快速、直覺地回應之。於是，師者如「我」應當猶如一個字斟句酌、講究演出細節的「演出者」——稱之為「演出」，不是說教師是虛偽的，而是因為教師的一言一行總被邊緣兒少某種「超敏感」的「感應器」(sensor) 所感知著，因此不得不謹慎、自覺於自身一言一行究竟造成了什麼漣漪效應。

孩子因為師者的在場而願意「變好」，是一個常見且可理解的現象，是教育作為支持孩子力量的表現，但本研究案例卻呈現同一種力量的相反案例：孩子為了在師長面前維持好的形象而愈錯愈離譜，終至騎虎難下的局面。本研究可讓現場教師引以為誡，小心自己無意間促成這樣的結局，注意「我」的「在場」與「回應」中所傳達的隱約意涵，避免實質參與並促成了各種「劇情」的負面發展。

(三)避開「我們之間」的諸種陷阱

偏差行為有其社會位置的成因，而慣竊難以根治，也是眾所周知的，它

在心理行為層面與經濟處境上自都有其生成的條件。身為教育工作者，我們不只從本研究案例的主人翁身上看到「否認」、「嘴硬」、「好強」、「鋌而走險」、「偽裝」、「賭一把」、「撐到底」的因應常模，更看到了這些常模生成的原因或脈絡：原來，這些是兒少在其邊緣化的社會處境中，日久所鍛鍊出來的求生本能。

有了這一層次的不同理解，我們便有能力獲得新的視野。下一次，教育工作者將開始有能力避開這種負面的滾雪球效應，就算不一定知道合適的引導路徑在哪裡（這總是需要每一個特殊而具體的「現場」自行「找路」的），但至少可以避免類似的錯誤繼續發生，開始知道：面對什麼訊息，我們該回應之？什麼訊息則不要隨之起舞？後設地理解到雙方的互動正往哪一個方向前進？甚至鍛鍊出一種技藝，亦即能掌握如何跟邊緣兒少在互動中一同形構出較為理想的關係模式與學習型態。

(四)「改善」之目標的重新框定

本研究在「走岔」的當下，受制於處境的盲點：「為什麼這麼多的努力都沒用？」、「剛剛被放出來，怎麼還沒有學好呢？」事實上，研究者在當下遺忘了自己曾經發表過文章，釐清偷竊改善的教育策略為何（顧瑜君等，2014）：經驗顯示，若我們將教育目標設定為「停止偷竊」，可能會使教育／助人者陷入無助的惡性循環，因為在實務上偷竊者要「斷根」其實相當困難。因此，我們需要區辨「偷竊者」與「偷竊行為」的差異，使教育／助人者能先以靠近與理解偷竊者的複雜行為歷程為目標，使偷竊者因理解而受到支持後，促成其復原力的萌發與穩定，並仰賴其周遭社會情境與其他條件的改變，才能使「偷竊行為」獲得解套。這樣的作法使偷竊者的復原力有「靠山」與「施力點」，方能使偷竊者找出自我改善的路徑，獲得自我有力量去改變的經驗，而非僅成為社會規範下的配合演出者。

參考文獻

(一)中文部分

王淑女（1994）。家庭暴力對青少年暴力及犯罪行為的影響。社區發展季刊，68，191-205。

[Wang, S.-N. (1994). Domestic violence's impact on adolescent violence and criminal behavior. *Community Development Quarterly*, 68, 191-205.]

王淑女（1995）。青少年的休閒活動與偏差行為。社區發展季刊，72，111-123。

[Wang, S.-N. (1995). Adolescents' leisure activities and deviant behaviors. *Community Development Quarterly*, 72, 111-123.]

王淑女（1997）。都市化與青少年偏差行為。載於侯崇文（主編），八十五年行政院國科會犯罪問題研究成果研討會論文集（頁249-284）。臺北市：行政院國科會。

[Wang, S.-N. (1997). Urbanization and juvenile delinquency. In C. Hou (Ed.), *Anthology of 1996 Criminal Behavior Research Conference papers* (pp. 249-284). Taipei, Taiwan: National Science Council, Executive Yuan.]

王淑女（2000）。青少年人格特質與其偏差、犯罪行為。載於瞿立鶴（主編），青少年人格建構研討會論文集（頁165-194）。臺北市：人格建構工程學研究基金會。

[Wang, S.-N. (2000). Adolescent personality traits and deviant behaviors, juvenile delinquency. In L.-H. Qu (Ed.), *Anthology of Personality Formation Conference papers* (pp. 165-194). Taipei, Taiwan: Personality Construction Research Foundation.]

江滿堂（2007）。與蝶共舞——一位國小校長教育專業領導的民族誌研究。學校行政，51，168-187。

[Jiang, M.-T. (2007). Dancing with the butterflies: Ethnographic research by an

- elementary school principle. *School Administration*, 51, 168-187.]
- 何明修（2013）。為何賤人就是要矯情：一個社會學的解讀。2019年8月22日，取自<https://twstreetcorner.org/2013/03/25/homingsho/>
- [Ho, M.-S. (2013). *Why do imbeciles need to be phony: A sociological conceptualization*. Retrieved August 22, 2019, from <https://twstreetcorner.org/2013/03/25/homingsho/>]
- 余德慧（1986）。家庭功能對國中學生偏差行為的效應。載於行政院研究發展考核委員會（主編），加強家庭教育促進社會和諧學術研討會論文集（頁262-291）。臺北市：編者。
- [Yu, D.-H. (1986). Family's role in rectifying junior high school's deviant behaviors. In Development, Research and Evaluation Commission, Executive Yuan (Ed.), *Anthology of Family Education Enhancement Conference papers* (pp. 262-291). Taipei, Taiwan: Editor.]
- 呂民璿、莊耀嘉（1992）。單親家庭與青少年違規犯罪行為。東海學報，33，247-284。
- [Lu, M.-R., & Chuang, Y.-J. (1992). Single-parent household and deviant behaviors. *Dong Hai Journal*, 33, 247-284.]
- 李嘉齡（2002）。批判俗民誌與比較教育研究。國立臺北師範學院學報，15，211-232。
- [Li, J.-L. (2002). Criticizing ethnography and comparative education. *National Taipei Teachers' College Journal*, 15, 211-232.]
- 周新富（1999）。國中生家庭背景、家庭文化資源、學校經驗與學習結果關係之研究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- [Cho, S.-F. (1999). *Research on connection between junior high school students' family backgrounds, families' cultural resources and school learning*. Unpublished doctoral dissertation, National Kaoshiung University of Education, Kaoshiung, Taiwan.]

林徐達（2015）。詮釋人類學：民族誌閱讀與書寫的交互評註。臺北市：桂冠。

[Lin, H.-D. (2015). *Interpreting anthropology: Dialog between ethnography and narrating*. Taipei, Taiwan: Laureate.]

林開世（2016）。什麼是「人類學的田野工作」？知識情境與倫理立場的反省。考古人類學刊，84，77-110。

[Lin, K.-H. (2016). What's ethnographic research? Reexamining knowledge scenarios and ethics. *Journal of Archeology*, 84, 77-110.]

夏林清（1996）。實踐取向的研究方法。載於胡幼慧（主編），質性研究：理論、方法與本土女性研究實例（頁99-120）。臺北市：巨流。

[Sha, L.-C. (1996). Practice-oriented research methods. In Y.-H. Hu (Ed.), *Qualitative research: Theories, methodologies and local women as examples* (pp. 99-120). Taipei, Taiwan: Chuliu.]

夏林清（2000）。教育實踐中的多重對話關係：回應潘世尊老師的行動研究。應用心理研究，8，239-244。

[Sha, L.-C. (2000). Multilayered dialogue in education praxis: Responding teacher Shi-Juan Pan's action research. *Applied Psychological Research*, 8, 239-244.]

夏林清（譯）（2000）。C. Argyris, R. Putnam, & D. M. Smith著。行動科學（Action science）。臺北市：遠流。

[Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science* (L.-C. Sha, Trans.). Taipei, Taiwan: Yuan Liu.]

郭金華（譯）（2008）。A. Kleinman著。苦痛和疾病的社會根源（Social origins of distress and disease: Depression, neurasthenia, and pain in modern China）。上海市：三聯書店。

[Kleinman, A. (1986). *Social origins of distress and disease: Depression neurasthenia, and pain in modern China* (J.-H. Guo, Trans.). Shanghai,

China: Shan-Lien Publishing.]

陳逸君（2004）。多元文化教育觀點下的原住民族教育：南投縣某國中學校布農族籍學生教育民族誌之初步分析。研究與動態，11，233-248。

[Chen, Y.-J. (2004). Aboriginal education through the lens of multiethnic education: Bunun tribe junior high students' ethnographic education at school in Nan-to. *Research and Action*, 11, 233-248.]

陳雅馨（譯）（2017）。I. M. Yang著。正義與差異政治（Justice and the politics of difference）。臺北市：商周。

[Yang, I. M. (1990). *Justice and politics of difference* (Y.-H. Chen, Trans). Taipei, Taiwan: Business Weekly.]

程紋貞（1996）。國小學童自我概念、社會技巧與攻擊行為關係之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。

[Chen, W.-J. (1996). *Research on the relationship among elementary school students' sense of self, social skills and aggressive behaviors*. Unpublished master's thesis, National Chiayi Teachers' College, Chiayi, Taiwan.]

楊俊傑（譯）（2019）。M. Buber著。我和你（I and thou）。四川省：四川人民。

[Buber, M. (1923). *I and thou* (J.-J. Yang, Trans.). Shi-Chuan, China: Jen-Min.]

廖千惠、吳明鴻、洪靖雅、顧瑜君（2009，12月）。「學習」的認識與理解～弱勢學生學習聲音的多元識讀。論文發表於國立臺北教育大學主辦之「2009年社會與區域發展學術研討會」，臺北市。

[Liao, C.-H., Wu, M.-H., Hung, Y.-J., & Ku, Y.-J. (2009). *Understanding learning: Marginalized students' multi-cultural understanding of sound acquisition*. Paper presented at 2009 society and regional development conference, organized by National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.]

翟本瑞（2002）。家庭文化資本對學校教育影響之研究——以農業縣山區小

學為例。教育與社會研究，4，181-195。

[Juo, B.-R. (2002). Impact of families' cultural capitals on school education: Elementary school in a rural, agricultural area as an example. *Education and Social Research*, 4, 181-195.]

劉嘉雯、魯宓（譯）（2007）。A. Kleinman著。道德的重量：不安年代中的希望與救贖（What really matters: Living a moral life amidst uncertainty and danger）。臺北市：心靈工坊。

[Kleinman, A. (2006). *Weight of moral: Living a moral life amidst uncertainty and danger* (J.-W. Liu & M. Lu, Tans.). Taipei, Taiwan: Psygarden.]

劉顯親（2002）。一項國小英語教學方案之紀實——引進外師之「跨文化」衝擊。英語教學，27（1），1-20。

[Liu, S.-C. (2002). Documenting an elementary school's ESL classroom: Cross-culture challenge with having foreign teachers. *English Education*, 27(1), 1-20.]

潘世尊（2011）。論行動研究論文審查上的一些問題。當代教育研究，19（4），41-83。

[Pan, S.-J. (2011). Questions about examining action research. *Contemporary Educational Research*, 19(4), 41-83.]

蔡友月（2009）。達悟族的精神失序：現代性、變遷與受苦的社會根源。臺北市：聯經。

[Tsai, Y.-Y. (2009). *Dawu tribe's psychosis: Modernism, transformation and pain and their social origins*. Taiepi, Taiwan: Linking.]

蕭昭君（1996，1月）。國小教室的主人與客人：花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究。論文發表於國立臺東師範學院主辦之「偏遠地區的教育診斷理論與實務的探究」研討會，臺東市。

[Hshio, J.-J. (1996, January). *Hosts and guests in elementary classrooms: Rural students' experimental course in Hualien*. Paper presented at diagnosing

rural education conference, organized by National Tai-tung Teachers' College, Taitung, Taiwan.]

譚光鼎（2016）。*教育社會學*。臺北市：學富。

[Tan, G.-D. (2016). *Educational sociology*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2013）。社會受苦學童的接應：談文化與補救教學的手藝。載於陳淑麗、宣崇惠（主編），*帶好每一個學生：有效的補救教學*（頁285-306）。臺北市：心理。

[Ku, Y.-J., Wu, M.-H., & Shi, J.-Y. (2013). Taking over those kids in pain: Culture and the arts of remedial teaching. In S.-L. Chen & C.-H. Xuan (Eds.), *Teaching care of every single kid: An effective remedial teaching* (pp. 285-306). Taipei, Taiwan: Psychological.]

顧瑜君、吳明鴻、石佳儀（2018，10月）。接應陷落受苦孩子的行動之知：教育／助人工作者的探問與實踐。論文發表於北京首都師範大學主辦之「第四屆現象學教育學國際學術研討會」，北京市。

[Ku, Y.-J., Wu, M.-H., & Shi, J.-Y. (2018, October). *Saving those kids in pain: The practice and examination of helpers and educators*. Paper presented at the 4th phenomenological research in education, organized by Beijing Capital University, Beijing, China.]

顧瑜君、許宏儒、吳明鴻、黃筱瑩（2014，11月）。漂流作為一種教育人類學圖像及五味屋的另類教育實踐。論文發表於國立臺灣師範大學主辦之「教改20年：回顧與前瞻」國際學術研討會，臺北市。

[Ku, Y.-J., Hsu, H.-J., Wu, H.-M., & Hwang, H.-Y. (2014, November). *Drifting as an alternative form of presenting educational anthropology — Wu-Wei Wu as an example*. Paper presented at the international conference on educational reform, 20 years and looking back, organized by National Normal University, Taipei, Taiwan.]

(二)英文部分

- Ervin, A. M. (2005). *Applied anthropology: Tools and perspective for contemporary practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Books.
- Giroux, H. (1991). Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity. In J. P. Natoli & L. Hutcheon (Ed.), *A postmodern reader* (pp. 452-496). Albany, NY: State University of New York Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Peterborough, UK: Anchor Books.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kleinman, A., Das, V., & Lock, M. (1997). *Introduction*. In A. Kleinman, V. Das, & M. Lock. (Eds.), *Social suffering* (pp. iv-xxvii). Berkeley, CA: University of California Press.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. New York: State University of New York Press.