

臺灣教育社會學研究 二十三卷二期

2023年12月，49～100



「互為主體師生關係」的教育學實踐： 以東南亞移工自我敘事紀錄片教學為例

柯妘青

摘 要

研究者基於個人核心關懷及影像培力教學的反思，參與一項東南亞移工拍片教學行動，嘗試透過結合批判教育學、多元文化教育與女性主義理論的交融教育學（engaged pedagogy）理念，教導移工透過拍攝自我敘事紀錄片跨越邊界。本研究以「師生互為主體」為教學核心精神，藉由提問式對話教學方法聆聽移工學習者的生命經歷與故事，採個案研究法蒐集資料，據以探究學習支持者與學習者之間如何共構具非主流意識與觀點的影片，參與對象為1位因特殊際遇而收容於安置中心之印尼籍女移工。研究結論如下，第一，教學過程透過「持續且重複」的提問式對話，能夠激發批判反思意識較為不足之學習者的自我覺察與思考力，提升其自我敘事能力，深化對話內容與影音文本的意涵，啟發其展現非主流觀點。第二，互為主體的師生互動建立在開放、平等與自由的對話情境之下，看見彼此的存有（being），學習社群成員相互參照，有助提升理解力與想像力，並對移工生命故事產生共感。第三，影像製作的鏡像觀看方式，幫助不同主體在「差異」視框下的主客觀感受與認知相互碰撞，共同協商與調節影音文本，形構趨近於「視域融合」的視野與觀點。綜言之，互為主體師生關係下的充分對話，移工個人處境被看見與理解，共同書寫的文本自然地具備自我省察意識與社會對話意

涵，適用於跨越邊界的教育學實踐。

關鍵詞：自我敘事紀錄片、東南亞移工、師生互為主體、教育學

- 本文作者：柯妘青 輔仁大學影像傳播學系專任助理教授。
- 投稿日期：112年8月5日；修改日期：112年10月24日；接受刊登日期：112年11月20日
- DOI：10.53106/168020042023122302002

*The Practice of the Pedagogy Based on the
Intersubjective Teacher-Student
Relationship: A Case Study on the Self-
narrative Documentary Filming With
Southeast-Asian Migrant Workers*

Wan-Ching Ke

Assistant Professor

Department of Communication Arts,

Fu-Jen Catholic University

Abstract

The researcher, motivated by personal core concerns and reflections on visual empowerment teaching, participated in a Southeast Asian migrant worker filmmaking teaching project. This project attempted to cross boundaries through self-narrative documentary filming, employing engaged pedagogy theory that integrate critical pedagogy, multicultural education, and feminist theory. The study focuses on the “inter-subjective teacher-student relationship” as its core teaching philosophy. Using a “problem-posing dialogue” teaching method, the instructor listens to the life experiences and stories of migrant worker learners. The research employs a case study approach to collect data, exploring how learning supporters and the learner co-construct videos with non-mainstream consciousness and viewpoints. The participant is an Indonesian female migrant worker sheltered in a resettlement center due to special circumstances. The research conclusions are as follows: First, the teaching process, through continuous and repeated “problem-posing dialogue”, can stimulate self-awareness and critical thinking in learners who lack critical reflection, enhancing their self-

narrative ability, deepening the meaning of dialogue content and the film texts, and inspiring them to express non-mainstream viewpoints. Second, the inter-subjective teacher-student interactions, established in an open, equal, and free dialogue environment, allows for the recognition of each other's being and value. The learning community members refer to each other, enhancing understanding and imagination, and empathizing with the migrant worker's life stories. Third, the way of seeing through mirroring approach in video production facilitates the convergence and mutual negotiation of subjective and objective perceptions and cognitions of different subjects under the framework of "difference," shaping a perspective and viewpoint approaching "fusion of horizons". In summary, the sufficient dialogue under the circumstance of the inter-subjective teacher-student relationship, allowing the personal situations of migrant workers to be seen and understood. The co-written texts naturally possess self-reflective consciousness and social dialogue implications, suitable for educational practices that cross borders.

Keywords: self-narrative documentary, Southeast-Asian migrant workers, inter-subjectivity teaching method, pedagogy

壹、前言

全球化潮流下勞動人口大量移動，社會型態與結構更為多元。臺灣於1989年正式引進東南亞移工作為補充性勞動力，至今已有卅餘年，隨著人口老化、少子化及缺工等社會發展趨勢，移工人數近年來加速遞增，2019年新冠肺炎疫情爆發前夕一度逼近72萬人，疫情緩解後恢復上升，截至2023年下半年度接近75萬人（勞動部，2023），比原住民總人口數還多；無可否認，東南亞移工提供的勞動生產力是穩定臺灣社會發展的重要力量，然而，因族群與文化差異，以及經濟不利等因素，使其始終處於社會邊緣，並經常受到不公平待遇，最知名的案例是2005年高雄捷運泰勞因不滿長期遭受不當對待及勞力與金錢上的剝削，進而引發火燒宿舍的集體暴動事件。近幾年，曾有政治人物以「鳳凰與雞」的對比貶抑來自東南亞的移工（吳承翰，2019），媒體報導數名未成年學生在路上隨機尾隨騎電動車經過的移工，以腳踹傷對方並持手機跟拍施暴過程，影片在網路引起網友怒批（莊琇閔，2021），這些現象在在反映出不少國人長期以來對於移工的歧視心態與偏見。

種族、性別與階級上的「差異」是人們產生歧視與偏見的重要原因，bell hooks指出，多元文化教育強調透過認同多元觀點和挑戰單一文化社會事實觀點來肯定差異，讓不同族群得以相互理解與尊重，並懂得欣賞彼此（hooks, 1994），若要消弭或減少社會建構之下而產生的歧視與偏見，有待教育與觀念上的推廣與扎根，讓邊緣的聲音被聽見，進而被理解。臺灣首次出現東南亞移工「自己拍自己」的自我敘事影片，始於2009年台灣國際勞工協會（Taiwan International Workers' Association）開設的移工轟趴影像工作坊，當年在指導老師及志工協助之下，移工完成4支自我再現影片，這些影片讓我們第一次看到移工作為主體，如何在攝影機前透過第一人稱自我敘事的方式，呈現非主流族群的視角與觀點。平心而論，移工自我發聲的影音作品，其美學、敘事手法及專業表現上不如業界的電影工作者，然而，這些移

工庶人拍攝的第一人稱自我敘事影片，不僅質樸、真誠，並具有無可取代的真實感，訴說其獨特的生命故事。

研究者身為影音專業工作者，基於個人核心關懷，曾於2012年主持某社區影像工作坊，教導一般臺灣民眾拍攝以東南亞新住民及移工為主角之紀錄片，後有學員將其完成之移工影片報名某地方政府之勞動金像獎競賽，獲得相當不錯的成績，在此同時，研究者認真思考：影像工作坊所記錄的對象是社會邊緣者，何不讓被拍攝的當事人自我掌鏡，自我敘述其個人的生命故事？惟當時受限於錄影器材與後製剪輯軟硬體並不親民，因入門的門檻較高，未有機會執行，但隨著智慧型手機日益盛行，移工人手一機，加上手機的照相與錄影功能愈來愈齊備，大大降低昂貴攝影器材取得不易的問題，東南亞移工自我敘事影片（self-narrative film）拍攝計畫終於出現了曙光。2016年在勞政機關的補助之下，經過數月的前置準備，研究者主持一項東南亞移工自拍影片工作坊，以3個月的時間教導多位女性菲律賓籍廠工拍攝自己的故事，完成數支5～8分鐘不等的自我敘事影片，幫助其跨越邊界，挑戰主流媒體與文化霸權對於東南亞移工刻板化的再現（representation）。

如同部分以新住民姊妹影像工作坊為研究對象的文獻所述，自我敘事拍片行動促使姊妹們發揮出創作所需的感知、想像與見解等不同於日常生活的能力，並幫助其在自我觀看的影音製作過程建構主體性，找到認識世界的方法（王君琦，2018；柯婉青，2015）。在教導東南亞移工以影像自我敘事的初探式教學實踐研究過程中，研究者看到了影像培力對於移工與社會帶來的正面效應與契機，然而，教學實踐過程中亦出現某些限制與困境；舉例來說，輕忽前製作業所需的時間以致討論腳本及腳本寫作的時間不足；更重要的是，因為有意凸顯移工姊妹在臺工作期間的受壓迫處境，反而疏於深入了解女移工多重身分與角色的生命史，甚或流動的主體認同，亦沒有足夠的時間幫助其梳理生命經歷的敘事脈絡。

2016年首度執行移工自我敘事影像培力教學計畫之後，研究者體認到：為弱勢者發聲與培力不能夠「一廂情願」，課程規劃設計以及教學現場的互

動，需真正理解移工的想法與需求，影音文本建構應建立在共學的基礎之上，彼此肯認與視界融合，才不致引發「過度引導」的疑慮。基於教學及研究上的反思，研究者於2018年二度投入參與東南亞移工自我敘事紀錄片教學計畫，依據首次執行東南亞移工影像培力工作坊的經驗，於教學設計與實施上進行滾動式修正與調整，包括：第一，增加腳本發想與討論的時間，強化師生之間日常的互動交流，以深入了解移工的心性與生命脈絡流轉。第二，延長影片拍攝時間，累積較豐富的影音素材（footage），以增加移工影片的片長與文本深度。第三，招募具特殊際遇的東南亞移工，透過個人的生命故事，呈現立體的移工圖像，以探究多元社會的族群議題。期待理論與實務碰撞之教學行動能獲致更為細緻深化的研究成果。

本研究旨在反思批判教育作為培力的實踐過程可能面臨的倫理議題與挑戰，希冀於教學過程中追求平等的師生權力關係，以及參與者的自主權，如同教育學者的提醒，在進行多元文化教育研究時，研究者和研究參與者是互為主體的，研究者應避免以弱勢者的文化代言人自居，或以主流文化的思考提出教育方案介入（劉美慧，2011），基於上述反思，研究者嘗試以bell hooks結合Paulo Freire批判教育學、多元文化教育與女性主義理論的交融教育學（engaged pedagogy）理論作為教學實踐基礎，再度進入教學現場，期待兼容並蓄，藉由提問式對話教學方法及「互為主體師生關係」（intersubjective teacher-student relationship）的整體性互動關係，持續思辨影像培力教學實踐與研究相關議題。本研究問題意識在於探究影音製作教學者在「互為主體」的師生互動關係之下，如何幫助彼此相互看見與理解？學習社群¹如何跨越「差異」，彼此調解與協商，共構具社會對話意涵的影音文本？綜言之，希冀透過本研究，據以了解針對邊陲者而展開的自我敘事紀錄片製作教學行動，是否能幫助學習者保有自主學習權又能展現具有批判反思意識的觀點。

¹ 此處所指的學習社群，係以影音專業教師以及參與拍片移工為主，通譯、影音暨研究助理等學習支持者亦包括在內。相關說明請參見文獻探討。

本研究所稱之「自我敘事影片」，係指移工學習者透過手機等攝錄影器材，拍攝其生命故事之影片，因拍攝取景上的考量，掌鏡者有時是移工本人、有時是身旁的移工同伴或是學習支持者。希冀藉由影片製作教學歷程的人際互動，探究學習社群（特別是師生之間）如何相互看見與理解，以及如何呈現具主體意識與多元文化觀點的文本，以回應外界對於培力者／教師的想像與期待。

貳、文獻探討

一、個人即政治：東南亞移工處境及國內邊陲者培力之相關研究

東南亞移工引進臺灣至今已逾30年，早期臺灣政府的外勞政策具有排除性與篩選性，例如，將其視為補充勞動力的「客工」，工作期滿必須離境，移工被認可的只有經濟功能，卻無法主張社會權的享有，並透過篩選機制確保外勞在臺期間的健康狀況能夠提供最大的生產力與貢獻（劉梅君，2000），研究者曾於2013年進行約6個月的田野調查，訪問20餘位來自印尼、越南的「逃逸外勞」以及「境外僱用」的遠洋漁工，深切感受臺灣政府長期以來謬誤與不合理的外勞政策，如同學者所指出，臺灣的藍領跨國移工並非是國際自由移工，而是被限制居住地點、從業類別、居留時間、固定雇主等多項規定的「限制勞工」（姜貞吟，2010）。田野調查時，部分移工陳述遭到仲介或雇主的勞力剝削與不平等待遇，如長期苛扣工資、扣留護照、生病仍需工作不得休息等情事，顯見仲介處理移工聘僱作業缺乏公開透明的機制，且未受應有的管理監督，臺灣移工政策所隱含對於「他／她者」的人權輕視與壓迫已不言而喻。

經過人權團體多年來的奔走，移工居住地點、從業別、居留時間、固定雇主等多項限制性規定，已於近幾年鬆綁，然而，如同學者所說，移工與移

民的存在讓我們深刻反省，臺灣想要成爲一個多元文化社會尚有太多需要提升與改進之處，也提醒我們每一個人的生命，都深受國家政策發展（國族）、社會位置（階級）、父權結構與性別觀念影響，個體作爲一個行動者，如何自由地進出結構，並奮力地改變行動者的結構困境，都是我們所必須面對的（姜貞吟，2010，頁188）。女性主義學者提出「個人即政治」的論點，直指個人的家務私事往往反映了社會體制所造成的壓迫與不公，也就是說，個人生活處境與政治權力運作習習相關，這也是非政府組織大力協助非主流族群，以及邊陲者自我敘事、自我書寫及自我發聲的重要原因。如同批判教育學者所說，讓非主流族群藉由微觀敘事再現他／她們獨特的生命故事，捕捉被邊緣化的處境（Kanpol, 1999/2004）。

上個世紀末，隨著東南亞新住民及移工大量移入，臺灣社會樣貌變得更爲多元，當跨國婚姻的新住民女性人口在本世紀初達到高峰前夕，公部門因缺乏相關的配套措施，社會支持系統不足，造成姊妹們生活適應上的困難，此時民間非營利組織及社區大學開始關注新住民姊妹，並開辦中文識字班課程，在此情況下，Freire批判識讀教育理論被廣泛運用於相關的培力課程，因其重視受壓迫者的處境，啓蒙學習者透過現實生活處境覺察社會體制上的矛盾，反省以及批判社會現實面，學術界諸多學門採用Freire的理論於新住民姊妹相關議題之研究，產出相當可觀的研究成果，並引起諸多教育及社會實踐研究的討論。依循這樣的社會族群發展脈絡，包括多元文化教育理論以及女性主義批判理論也因著原住民、東南亞新住民及移工族群的相關研究，而被廣泛地運用與討論。當臺灣民間組織出現東南亞新住民及移工影像培力工作坊之後，有少部分的研究（柯妍青，2019）聚焦於此一自我再現影像培力行動並指出，「自己拍自己」的影像培力行動讓拍片者透過內外在看（look）的過程，建構了生活世界、視界與觀點，並學習透過影音素材的運用與轉化，產製具概念性的文本，進而與觀眾溝通。

此外，王君琦（2018）以花蓮新住民女性紀錄影像工作坊的培力課程爲研究對象並指出，影片拍攝的門檻和要求比其他表現形式都高，促使新住民

姊妹發揮出創作所需要的感知、想像和見解來與自己的經驗連結，同時作品中也會呈現出身為作者的新移民姊妹對人事物的情感性回應；而在作品完成後，可藉由影像作品的高文化位階取得發言權，更直接地參與有關新移民女性的論述。另有研究以批判識讀教育觀點進入東南亞移工影像工作坊現場，指出透過批判識讀教學方法的啟蒙，有助位處邊陲的學習者於心理層面與思考層面的提升，包括重建自信心、自我肯定、自我整理並自我覺察；移工透過個人生命故事展現非主流觀點，建構具批判反思力的影音文本，展現其能動性進而自我解放（柯旻青，2019），這也呼應Freire主張受壓迫族群透過意識啟蒙獲得解放並追求「人性化」（humanization）的理念。

上述幾篇研究肯定非營利組織為非主流族群量身打造的自我敘事影片工作坊的培力效果，以及其社會對話功能。然而，王君琦（2018）針對培力課程亦有不同於部分學者的看法，她認為讓新移民女性拿起攝影機再現其社群的作品，在觀點上不必然會挑戰或批判主流意識形態；影像專長培力者必須慎思影像培力的倫理課題，才能在過程中拋下專業權威主義，讓新移民女性在處理自我再現的時候有選擇權與能動性；也就是說，影像培力教學需反思其可能存有的「刻板期待」，培力者需留意與被培力者之間的權力關係，讓非主流族群擁有自我發聲的自主性。基於個人對於批判教育學運用於影像培力教學的反思，研究者希冀在現有的文獻及研究基礎之下，透過東南亞移工自我敘事拍片課程，進一步探究教師如何在意識啟蒙的教學實踐過程避免成為弱勢者的「代言人」，以及如何藉由「師生互為主體」的整體性互動關係，相互參照與學習。

二、批判教育學教學實踐的反思及交融教育學的內涵

本研究為回應研究問題，綜合討論Freire批判識讀教育學及其提問式對話教學方法，以及hooks的交融教育學觀點，以探究教學實踐相關議題。Freire的解放教育學起源於巴西農工識讀教育，主張採用「提問」（problem-posing）與「對話」（dialogue）的教學方法，讓學習者從自身的

處境與經驗出發，經由自我反思的過程，認識自己與生活世界的關係，從中覺察社會、政治與經濟的矛盾。所謂的「提問」就是以問題的形式將情境呈現於人們面前，也是一種喚起教師和學生進行批判性思考的媒介。Freire所主張的提問式對話教育不只為了打破囤積式教育上下關係的權威性，更重要的是啟發學習者對於個人境遇「意識化」，進而達到意識覺醒的目標（Freire, 2000）。Freire主張對話是一種言談的互動，對話者均具有平等話語權，對話意識植基於互為主體的立場（王秋絨，2002；周武昌，2009），對話必須保持「對話意識」，抱著一種傾聽他人，準備改變自己的開放心態，以不放棄與他人的差異與外位性的自信心態，既承認主體之間的共通性，又承認主體之間的差異性（羅貽榮，2006，頁73），也就是說，在對話情境之下，師生之間具有相互轉化的可能性。

然而，當批判識讀教育觀點受到重視並廣泛運用於邊陲者的培力課程，亦有部分學者提出質疑甚或批判，如同李奉儒於《後批判教學論宣言》（*Manifest for a Post-Critical Pedagogy*）書評中提及：後一批判教學論強調對於他者的尊重，即使Freire提出教師與學生在共同成長的過程中共同負起責任，他們仍然質疑教育者會肆無忌憚地將自身所理解的範疇強加給他者；文中更進一步補充，Freire的批判教育主張教育具有指導性，且指導性可以和對話並存，並尊重師生間理念與意見中的差異（李奉儒，2022，頁141）。上述不同主張之間的論辯相當值得反思與細究，對研究者而言，提問式對話教學法運用於影像培力教學時所面臨倫理上的挑戰，有一部分源於指導學生時師生權力關係的狀態與互動情形，面對批判意識較為不足的受壓迫者（學習者），如何在意識啟蒙理念下尊重其自主學習權，且不致於出現過度指導及介入的情境，實為培力教學上的一大考驗。

一般教育的師生關係，通常有一個持續講述主體（教師）和一些耐心聆聽的客體（學生），hooks提出的交融教育學反對這樣的主客關係，強調師生之間並非傳統的階層關係，而是互為主體性和整體性的互動關係，主張以互為主體打破教室內的階級與權力關係，接受差異、尊重差異、欣賞差異與

理解差異以跨越邊界，她同時主張透過實踐的歷程，讓助人者與被助者之間有交互的安排，並讓「助人」的行為免於操弄或專橫的動機（郭丁熒、施惠文，2007；hooks, 1994/2009; hooks, 1994）。hooks（1994）以黑人女性的身分與邊陲處境，將Freire的解放教育學理論、一行禪師身心靈合一教學、多元文化教育以及女性主義理論等觀點融合，發展出交融教育學理論，她認為教師與學生都應該是主動參與者，教師應將課堂建立成彼此共享、追求共善的社群，重視每個人的聲音，彼此傾聽、彼此肯認，在知識上和生活能力上一起進步；其亦將Freire提問式對話教學方法運用於教學現場，並指出參與對話是教師、學者及批判思考者最容易開始跨越邊界的方法之一。交融教育學的五項要素包括「知識概念化」、「連結理論與實踐」、「學生增能」、「多元文化」與「熱情」（郭丁熒、施惠文，2007），這些要素對應於東南亞移工自我敘事影像教學實踐，頗為契合。

此外，hooks（1994）認為應看待學生是整體性的存有（being），並連結其背後複雜的生活和經驗脈絡，且以「復原自我」作為整體生存狀態的思想，她以自身經驗指出，理論可以療傷，當人們將真實經驗理論化，連結到自我修復、集體解放，人們就能解釋所發生的事情，批判地反省分析，解釋傷害並使傷害遠離，甚至想像未來，這就是以理論療傷的方法。hooks強調師生真誠接納並融入學生經驗，期待受壓迫者得以復原自我，與Freire追求人性化（humanization）的理念不謀而合。綜言之，hooks主張教學現場的師生關係是一種動態式的共生互學，不僅學生向教師學習，教師也必須向學生學習，形成「學習社群」，社群成員相互學習與探索，透過「互為主體」的整體性互動肯認差異，師生雙方都有自我實現的機會和可能，是一種跨越邊界的教育學，適合作為本影像培力教學研究的理論基礎與實踐路徑。

三、互為主體的影像培力教學與視域融合觀點

主體性是在視「他者」為主體的互為主體性關係中表現出來的屬性（吳豐維，2007），互為主體（inter-subjectivity）教育理論觀點主張師生間的交

互關係是平等、相互合作，雙方共同享有某種和諧與一致，共同達到理解和溝通，也就是說，師生之間不是主客關係，而是人與人之間的互相承認與理解的社會性關係（吳利敏，2008）。林香君（2015）指出，書寫時的自我對話極可能侷限於封閉的循環中，難以覺知自己戴著什麼樣的前提假設框架，以及從在什麼位置出發，藉由外部「差異視框的對話」，較有機會覺察自己所戴的視框，進而鬆動、移動、擴大反思的視域，啟動反身（reflexivity）解構再重構的歷程。上述論點呼應了互為主體及相互參照的教育學觀點，因為互為主體是主體與主體交往活動中表現出來的「以共同體為中心的在各主體相互理解、相互尊重、平等對話中形成一種『視覺（域）交融』」，可以擴展人的認識視野並加深認識的深度（申衛革、李國慶，2006，頁81）。教學現場是教師與學生形成共同理解的場域，目的在拓展彼此的視域，走向最後的共同理解，找到融合後的新視域，亦即「視域融合」（fusion of horizons）（彭雅卿，2004-2005）。

不容忽視的是，人們從主體位置理解世界，鄭印君（2007）指出，受制於我們的存在、前見、視域的開顯和遮蔽，理解是相對的，是帶有「成見」的。我們透過視框（frame-of-seeing）²看世界，卻往往不易察覺自身戴著什麼樣的視框，並將所見的世界皆被視為理所當然（林香君，2015，頁188），故而互為主體的教學現場，旨在打破差異之下社會建構的主流價值觀所造成的隔閡、誤解或歧視，並經由相互參照的視域（horizon）而具備高度的理解力與包容力。所謂的視域指的是看視的區域，就是從某個立足點出發所能看到的一切。視域融合是以視域的「差異」為前提，需讓理解者與被理解者（解釋者）移置到一個比理解者與被理解者的歷史視域更寬廣的視域，才能達到視域融合（鄭印君，2007）；也就是說，在詮釋活動的過程中，理解者和解釋者的視域並非封閉和孤立的，而是在理解的時間中進行交流，理解者和解釋者的任務就是擴大自己的視域，使它和其他視域交融（劉

² 本節出現視框及視域等詞，係來自不同學者的用語。廣義來看，視框及視域意義相近，泛指人的眼界、觀點及其對於生活世界的認知。

慧雯，2009）。

就詮釋學觀點而言，理解必須透過「視域」與「視域融合」，擁有不同視域的人們彼此對話，終而達到新視域，是一種「生產力的努力」（鄭印君，2007）。事實上，不管視框或是視域，都是人們／主體從自身位置與身分出發，觀看生活世界所產生的想像、假設與理解，並對其認知世界所採行的態度與觀點。「互為主體」的影像培力教學行動，解釋者／（移工學員）與理解者（培力教師）彼此相互理解，主體間雖具有不同視域亦能因互動交流而擴大己身視域，進而產生共識。在這種情況下，如同林香君（2015）所說，互為主體不只反映在相互理解，還反映在關係中的相互轉化，教師對於學生的訊息開放且隨時準備被解構，這種協作關係要求教師置身場中參與轉化。

楊幸真（2004）指出，互為主體的過程並不是無悲無痛的情境，而是你與我、個體與群體之間不斷拉扯、測試自我邊界的互動過程；互為主體的過程也是學習重設邊界、學習接受差異、學習相互妥協的悲喜過程。本土推動新住民影像培力行動研究上，王君琦（2018）曾指出，影像專長培力者既非「教導」或「輔導」，也不是被動地提供協助，而是在過程中嘗試與參與者互為主體（intersubjective），影像專長培力者需審慎地參照每位參與者個別的脈絡、狀況和性格，以更具開放性的協商創造出讓她們逐步醞釀自身美學與觀點的條件和空間。綜言之，影像培力教學建立在師生互為主體的關係中，透過對話打破框架並開放彼此的視野，相互理解、看見彼此的視角與觀點，不斷地協商、調節並相互參照，共同發展擴大生命視野與觀點，得以跨越原有的視界去理解他人的生活世界與價值觀，相互認同並參與轉化，進而視域融合，讓師生雙方都有「自我實現」的機會，共構兼具主體性與對話性的影音文本，達到hooks交融教育學跨越邊界的理念。

參、研究方法

本研究秉持交融教育學理論及精神，於教導東南亞移工學習者製作自我敘事影片的過程，進行教學實踐之反思，採個案研究法，在影像教學的前製、製作與後製期蒐集資料。個案研究的目的是在於探究一個個案在特定情境脈絡下的活動性質，以了解參與事件的人類經驗，及以它的獨特性及複雜性，藉由研究的發現和理解，回歸到教育實踐的問題上（林佩璇，2005；Stake, 1995），適合運用於本研究。本個案範疇為移工自我敘事影音製作課程活動情形，聚焦於參與行動的學習社群，特別是研究者（教學者）與移工學習者的對話及互動情形，相關說明如下。

一、研究設計

(一)研究對象及其招募情形

承蒙非營利組織幹部的同意與協助，研究者於2018年7月，分別於南北兩地招募收容於安置中心具特殊際遇的移工，展開自我敘事影片製作課程，原有5位女移工有意願參與計畫，不久後北部3位菲籍移工因找到工作而離開安置中心，在生活及經濟壓力之下相繼退出課程，僅剩下南部安置中心2位印尼籍移工YoYo及Anti持續參與，執行過程相當曲折，這2位移工之所以能夠長期參與拍片不中輟，係因其勞資爭議官司較為複雜且涉及人口販運刑事案件，審理期長達2年以上，公部門允許特殊案件的移工留住於安置中心，負責安置的社服機構媒合2位移工於餐廳工作，她們得以一邊工作賺錢一邊處理官司，相較之下生活較為穩定。

影音製作教學課程於2018年8月初展開，截至2019年8月下旬印尼籍移工YoYo被遣送回母國而結束，與YoYo同時加入拍片行動的印尼籍移工學員Anti在參與1年之後，於後製剪輯階段因健康因素退出計畫。YoYo離境前夕，學習社群共同完成自我敘事影片*Menunggu Fajar*，並邀請安置中心工作

人員及部分移工共同觀影，該片片長22分鐘。為保護當事人，研究及影音資料蒐集過程全程保密，直至2020年6月民事訴訟官司審理終結，研究者再度整理後製影片，片長增為24分鐘，並於2020年10～11月在南北進行4場公開放映，與社會對話。參與課程並完成影片的移工學習者簡介如表1。

表1 研究對象基本資料

研究對象	出生年	國籍	從事職業	學歷	來臺年分
YoYo	1971	印尼	看護工（實為廠工）	國小畢業	2002年4月

(二)學習社群成員及課程設計理念與規劃

本研究學習社群成員包括研究者（教學者）、移工學習者、印尼通譯及2位影音暨研究助理（簡稱專案助理）。在「師生互為主體」的核心理念之下，透過「提問式對話」教學方法展開為期13個月的東南亞移工自我敘事影片製作與教學。課程分為前製、製作與後製三個階段，前製階段為劇本發想與企劃期，與參與計畫的移工進行一對一的深度交談，了解其生命歷程的發展與流變，並教導其手機錄影的簡易概念與技巧，透過長時間的相處、互動與對話，理解移工「經歷了什麼」並近距離觀察移工學習者的心性。製作階段為影片拍攝期，讓移工以手機拍攝生活日常畫面，學習支持者並協助移工拍攝與蒐集自我敘事所需的影音素材，共同討論移工撰寫的第一人稱旁白稿。後製階段為剪輯期，學習社群成員包括教學者、移工學習者、通譯及專案助理共同討論敘事文本，由專案助理技術操作，以3～4個月的時間協商後製剪輯，同時間補充影音素材，三個階段的工作內容與時間亦有部分重疊。

即便手機拍攝與操作的難度不高，移工學習者亦有專業影音教師及助理的協助，唯影片製作仍屬高門檻，特別是後製剪輯需具備專業技術與概念，初學者易遭遇困難而產生挫折感，進而萌生退意，為克服學習上的困境，研究者（教學者）依時間、地點與學習資源等面向，為移工學習者「量身訂做」規劃課程，儘量配合移工休假日及生活作息安排課程，以減輕其心理壓

力。學習社群每個月見面1~2次，共同參與及討論，上課地點選擇在安置中心的會議室，提供便利、自由且具彈性的活動時間與空間。學習支持者盡其所能提供移工學習者適當且足夠的學習資源，並給予精神上的鼓勵與心理支持。

因考量方案的特殊性與專業需求，不論是通譯或是專案助理，均審慎選擇具專業能力並具共同理念的團隊成員。通譯Anna為舊識，曾於2013年協助研究者訪談近20位印尼籍遠洋漁工，2位專案助理為社會學及社工學系背景，關注社會議題且具影音專業基礎的大學生，眾人皆抱持著互助互信的態度共同參與拍片行動。本研究之教學理念與方法如表2所示。

表2 移工自我再現影片教學理念及方法之運用

教學理念	實踐過程	教學方法
互為主體 ／視域融合	前製期	透過提問式對話梳理生命故事，相互理解，共同確認敘事內容及觀點
互為主體 ／視域融合	拍攝期	拍攝與蒐集影音素材，共同討論協商如何將抽象的概念以影音具像化
互為主體 ／視域融合	後製期	整理及選擇素材，透過對話、討論與協商取得共識，轉化並建構影音文本

(三)教學時間與地點

自2018年8月起，每個月固定與參與拍片的移工，個別於安置中心會議室見面1~2回，環境清靜不受干擾，讓移工有安全感，透過深度對話了解其生命故事，歷經5、6個月的時間討論與協商，完成第一人稱敘事文本，並依敘事文本之內容，安排數次外景拍攝活動。本教學實踐行動除了以安靜的會議室作為對話場域，同時亦因應教學需求與實際現況安排至咖啡廳、海邊、郊山風景區、公園、大學校園內等場域移地學習與拍攝。研究者與其他學習支持者（通譯或專案助理）每個月至少見面討論1~2次，隨時檢討與修正工作內容，適時適度調整教學內容、執行進度與方向，保持機動性與彈性。

二、研究架構及教學實施程序

本研究透過師生互為主體以及視域融合的路徑進行教學實踐之設計，研究架構如圖1所示。

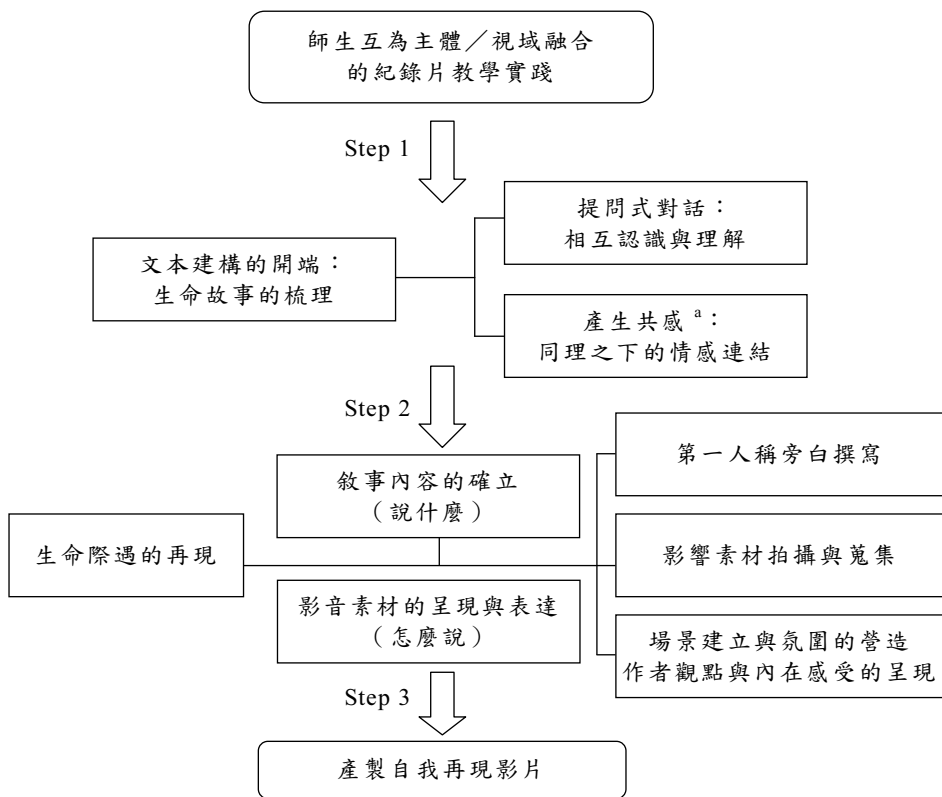


圖1 研究架構

^a 「共感」為心理學用語並廣泛被運用於電影及戲劇等領域，亦可稱為同感心、共情，指從他人的參照系統中理解或感受他人正在經歷的事情的能力，亦即運用理解力與想像力，嘗試將自身置於他人處境或所在位置的能力。

三、資料蒐集方法及研究信、效度

(一)資料蒐集方法

研究者透過課堂對話與討論、田野參與觀察、移工生活日記、焦點團體訪談、影音文本，以及學習社群討論等內容與方式蒐集資料（如表3所示），研究資料以錄音、錄影與筆記等方式記錄，作為研究分析的基礎。

表3 資料名稱及蒐集方法

資料名稱	代號	資料內容與蒐集方法
田野筆記	O	每回課程結束後當晚記下課堂觀察與討論的內容與感想，供研究者回顧當時的教學想法、作法與課堂互動等教學現場實際情況
上課談話錄音	C	對話內容錄音後以逐字稿呈現，以檢視教學過程「提問式對話」與互動情形
焦點團體訪談紀錄	F	影片完成後邀請 2 位協助影片製作及逐字稿聽打的專案助理，共同參與 1 次焦點訪談，以錄音方式記錄其參與計畫的感想與觀察心得
通訊軟體的師生對話與討論資料	L	保存通訊軟體溝通與討論事情的文字內容，以及移工拍攝或取得的影音素材
影音文本	T	包括移工旁白稿以及呈現於影片之影音素材，以其作為研究分析的重要資料
移工生活日記	D	移工來臺工作期間所撰寫的生活日記
學習社群的心得分享、檢討與交流	W	學習支持成員共有 17 次的討論會議，影片完成後與印尼通譯進行一對一對談，分享彼此的心得與感想，並讓專案助理寫下個人心得，作為研究資料

(二)研究信、效度

師生對話在開放、自由與平等的情境下進行，以蒐集最真實的第一手資料，另外，語言轉換上務求精準及正確。參與本拍片行動的通譯Anna在印尼土生土長，受過高等教育，長期協助臺灣法院及勞政單位與印尼籍移工溝通，不僅具專業倫理且其語意傳達均能精準到位不偏不倚。印尼籍移工

YoYo在臺工作已有十餘年，具簡易的日常口語表達能力，中文聽力無礙，對話當下透過她的眼神與反應，例如，點頭或口頭上的附和，皆能幫助研究者檢驗與確認通譯口語翻譯內容的精準度與正確性。

移工訪談錄影的文本資料採「中印對照」，先將其口述內容聽打成印尼文，再逐字逐句對照翻譯為中文，翻譯工序繁複，藉由中印文對照檢核掌握語言及語意之精準度，以達到應有的可信度與可靠性。研究過程所蒐集的翻譯性資料，包括研究者與移工之間的訪談及對話聽打逐字稿、移工日記中印文對照、旁白稿中印文對照等，皆為移工所陳述的感受與經驗之資料性描述，研究者謹慎地將上述資料的脈絡、意圖、意義與行動轉換成中文資料並進行分析，以符合研究所需外在效度。研究資料編碼方式以日期、人物及資料代碼為主，三者依序編碼，如20181010_YoYo_C。本文對話的人物代號，研究者為「研」，移工YoYo為「Y」，通譯以「Anna」稱之。

四、影片製作教學及研究的倫理議題

為尊重參與拍片移工的個人意願，招募時即充分說明與告知研究計畫與內容，並讓所有參與移工簽署知情同意書，一開始即達成「當事人現身說法」的共識，期待藉由其真實性權威（*authority of authenticity*）展現其主體性，並傳達非主流的聲音與觀點，提升影片的可信度與觀看價值。惟基於研究倫理及保護仍在進行勞資爭議訴訟官司的移工，課程進行及拍攝過程全程保密，不曾透露任何有關移工及安置中心的資訊，另外，影片文本雖呈現移工真實面貌與身分，涉及工廠內部與外觀的影像則以馬賽克處理，使其不具辨識性。本研究拍攝畫面的呈現與處理方式，均遵守研究及紀錄片製作的倫理規範。

肆、分析與討論

一、「師生互為主體」情境下東南亞移工生命經驗的敘事練習

(一)相互理解的開端：學習社群間開放、自由與平等的提問式對話

在Freire (2000) 的概念裡，對話練習是由雙方共同承擔負責，權威會在所有參與者之間流動，而不是自由的對立面。移工自我敘事影片製作奠基在開放、自由與平等的教學情境之下，期待透過提問式對話教學法達到三個目標；第一，掌握移工生命故事的內容與脈絡；其次，刺激思考並理解學習者的主體認同與世界觀；最後，師生共同協商並建構拍攝主題與敘事內容。傾聽移工生命敘事過程仰賴高度的細心與耐心，像拼圖般將一段一段的生命經歷逐步拼湊。在教學現場，敘事者（移工）與理解者（教學者）不斷地透過對話，讓處於不同文化背景、國籍差異與語言隔閡的主體，得以相互理解與認同。

故事與生命故事本身就隱含了解釋（Atkinson, 1998; Lieblich, 1998），移工生命經歷涵蓋著十分龐大的資訊，研究者透過「持續且重複」提問的方式，釐清並確認前因後果。舉例來說，「為什麼來臺灣工作」這個簡單的提問，實則蘊含了不同脈絡交織下的生命經歷，經過數次發問後終於釐清，YoYo的先生在糖廠工作，是甘蔗園裡的工頭，雖然收入比一般工人高，但因生性喜歡「花天酒地」，不知何時開始挪用公款，最後總共虧空50多位工人的部分工資，大約2,200萬印尼盾（約2,200美元），約莫是其當工頭10年的工資，不得已的情況下，只好把家裡的機車、牛還有房子等所有值錢的東西全部賣掉，始得以還清債務但也因此一無所有，故而YoYo萌生到海外工作的念頭，透過仲介公司輾轉來到臺灣。

研：那很可惜，他到底把錢花到哪裡去？

Y： 他就是這樣啊，他就跟那女生在那邊花費，反正不管啦，就是跟一些女生。

研： 你說他很花（心），其實也沒有固定（女友），很常換來換去是不是？

Y： 因為他的朋友就是那一類的，反正不知道啦，就是這類的，就跟他們一樣啊。

研： 所以是我們臺灣人說的酒肉朋友這樣？

Y： 是啊，可能啊。

研： 那個時候你有沒有嚇到，就是發現說，天啊怎麼會把別人的錢都花掉了？

Y： 那時候我真的不知道怎麼辦，就是說我很幸運我沒有得到憂鬱症。

研： 現在這樣講，……但妳那時候其實很痛苦。

Y： 是。每一次我講到我就會掉眼淚。（20181010_YoYo_C）

提問主要圍繞在W與H問話，透過「問問題」梳理生命故事的脈絡與人際關係，並展開深度對話。一開始，YoYo在對話中以「反正不知道」、「就是這樣啊」等說法一語帶過，花費一些時間抽絲剝繭才將敘事脈絡一一釐清，追根究柢以掌握事理。在對話的過程中，教學者會複述移工甫表達過的說法，透過印尼語通譯Anna的傳達，與移工確認其想表達的確切語意，若得到的答案為肯定「是的」，則繼續往下提問，若答案為否定或有落差，則持續溝通與對話，往往需要來來回回數次，直到教學者完全掌握並理解移工真正的想法為止。

研究者透過提問了解移工成長背景、重要生命際遇與轉折，以及其真實的內心感受，諸如「發生了什麼」、「對於困境有什麼感想」，另外，亦希冀透過外部視角的提問，激發移工從個人的處境出發，思考性別相關議題，當問到：「為什麼是妳出國工作而不是老公出國？」時，YoYo剛開始表

示，「如果你要叫我老公出國工作，那也是蠻困難的事情」。並且表示「村子裡很多都是女生在工作賺錢」，然而相隔一段時日重複提問時她補充說，「其實我決定這個事，想出國工作的時候，一方面我也是想走出來，忘掉我之前的事」。

研：是因為老公在外面亂玩，把錢都花掉，妳很傷心，所以想說我就出來工作，有點像是眼不見為淨，是這種心態嗎？

Y：我的意思是說，我趁那個機會就出來工作，讓我感覺到，我一個女生，我也能工作，我能賺錢，那另一方面，讓先生自己反省一下這樣子，但是到今天，他並沒有反省。

研：妳說他沒有反省，是說他把錢亂花，還是說還有其他的事情？

Y：那我的意思是這樣，因為他舊的行為還是一樣，不會反省自己，明明知道我這樣出來工作，是在幫忙家境，那他應該會有一個感恩的心，但是他都連感恩的心都沒有。關於那個女生的部分，我覺得他還是一樣的，還是一樣玩。

研：所以說他一來呢，以前跟女生到處拈花惹草這個習慣，沒有改，二來呢，他也不會感謝妳出來工作，幫忙改善家裡經濟，就是這兩件事情，讓妳對他感到失望嗎？

Y：是啊。（20181010_YoYo_C）

隨著時間推演，原本常常說「不知道」、「就是那樣啊」的YoYo，逐漸「超展開」地提及在印尼的老公只會跟她要錢，不能體諒她在國外工作的辛苦，有時候還會對她酸言酸語，「現在會賺錢很了不起喔？」甚至懷疑她在臺灣有外遇，令她相當生氣與失望。透過一次又一次的提問式對話，YoYo願意敞開心胸表達其真實的心情與感知。

Y：後來我們的親戚跟我講說，妳也錯啊，因為妳把他留下來一個

人，所以我又想到我父親跟我講到一句話，叫我不要再第二次結婚了。

研：什麼意思，不要再第二次結婚？

Y：怎麼講呢，因為之前的人就是這樣啊，就是太太就要尊重先生，還有順服。

研：爸爸跟你說過，結婚之後就是要跟著這個先生？所以你就忍下來是不是？

Y：是。（20181010_YoYo_C）

不同個體自我覺察力與感知力不盡相同，透過對話感受到移工主角心態上是認命、接受父權體制的規範，然而，在性別與文化體制框架之下，YoYo想要藉由出國工作改善家境，透過個人的表現獲得肯定並證明自己的價值，展現女性堅強的柔性力量與能動性。

Y：我第一天去（工廠）的時候真的搞不清楚狀況啊，從來都沒有做過這個東西（豆腐），……就覺得笨笨的這樣子，……第一天的時候我也沒睡覺沒吃飯。

研：啊……為什麼？

Y：好像嚇到這樣子（笑）。

Y：有時候想到第一天來這裡的狀況，我都覺得說，我的神啊，我的天啊，我好像笨蛋一樣，什麼都搞不清楚，什麼都不會做。哈哈。……也不會表達什麼都不會，我講到都想哭。

研：就是完全語言不通啊。

Y：覺得為什麼賺錢那麼辛苦啊……看了這個工作就想說，我的天啊，要賺錢那麼困難，那麼辛苦，但是又想到說如果我現在回去，我回去印尼什麼都沒有啊，後來我就下定決心，還是要堅強。（20181103_YoYo_C）

移工主角敘說來臺灣工作的緣由，並陳述初來乍到的光景與情境，其獨特的生命經驗之陳述，不僅開啓他人的視野並幫助相互理解。因為文化、族群上的差異，人們對於生活世界的認知與世界觀各有不同，對話過程，移工也看到了具有差異的「外部視框」，幫助其認識自我，如同何青蓉（2003）所說，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。另一方面，研究者亦試著站在移工學習者的位置與身分，設身處地理解不同個體面對生活困境時的認知、心態與選擇，嘗試進入移工主角的視界，並不時自我提醒隨時保持開放、自由與平等的對話情境，希冀以輕鬆熱絡的對話與互動，啟發移工學習者從性別、種族、文化差異觀點思考個人處境，藉由個人生命敘事展現其自我意識與主體性。

（二）互為主體的互動與交流：透過移工的生命敘事產生共感

透過深度對話，移工學習者（敘述者）願意敞開心胸分享其過去的成長過程與經歷、現在的處境，以及對於未來的想像與期待，透過人類普同的經驗與感知，學習支持者（理解者）更能將心比心並且感其所感。

soalnya di situ kerjaan sangat berat sekali 在那裡工作很辛苦
dari jam 6 pagi sampai jam 10 malam 從早上六點到晚上十點
paling malam jam 12 malam itu nggak... 甚至到晚上十二點
itu baru istirahat才休息
setiap hari maksudnya hari demi hari itu saya lalui 我每一天都過這種
生活
saya dengan sabar soalnya saya ingat 我一直忍耐因為我想
saya ingin mengembalikan rumah saya sendiri 我想把我家再買回來
（20190302_YoYo_T Clip #12）

個性沉穩內斂的YoYo在彼此交流過程中，充分表達她真實的情緒、感

受與內在想法，研究者在觀察筆記中寫道：

YoYo工作時所寫的日記本，記載在豆腐廠工作的一些狀況，例如2007年某月某日，臺南的客戶投訴豆腐壞了，老闆生氣地罵她，還有同一頁的下方寫著，老闆拿熱豆腐丟她、罵她「五字經」，讓她很受傷。我讓YoYo把日記拿起來唸，她一邊唸著忍不住紅了眼眶，哭了出來。她的舉動與平時看起來平靜的外表有著差距，可以想見這些遭遇對她來說是很大的創傷。（20181010_YoYo_O）

YoYo自述2002年抵達臺灣，一下飛機隨即被帶到雇主家的工廠並被扣留護照，唯一得以對外聯繫的管道是雇主提供的室內電話，並按月向其收取電話費。她表示，「當初進去（工廠）的時候，都不可以出來了」。未有機會與外界接觸並交換資訊，加上雇主對她說：「工廠附近很安靜，怕你跑出去被人家殺」，故而YoYo對於無法外出一事亦不以爲意，「反正我來臺灣，來這裡要工作啊，所以我覺得好啊」（20181010_YoYo_C）。

文化差異帶來的衝擊，更能讓人體會互爲主體的真正意涵（劉美慧，2011），因爲身分與文化上的差異，研究者不免帶著「差異性的外部視框」的主觀認知看待移工處境，難以理解移工「如何被限制人身自由」以及面對困境時的心態與想法，當研究者詢問移工遭遇如此艱困的處境「爲什麼不設法逃走」時，YoYo表示，雇主對她說工廠周遭都裝了監視器，並直接連接到他的手機，「妳要怎麼圖謀，計畫要跑的話，我都知道喔，還有喔，如果妳跑出去，在外面，會被人家殺死的」。研究者想像角色互換，自己來到了一個語言不通的陌生國家工作時，是否可能因爲缺乏資訊而對未知的外界產生誤解，設身處地理解移工進而產生「共感」。

十餘年在海外工作的日子，人事物亦隨著時間發展出現變化，移工主角說，工作滿3年後，因爲還沒有存夠錢，她告知仲介想再多留2年，多賺一點錢把印尼的房子蓋好再回家，但她直至被救出後才知道，在那時候即被仲介

通報為逃逸移工，從此成為黑工。在臺工作滿5年後，YoYo在日記裡寫下：「荒涼灰色的星期天好想去走一走但是不可以。我活著好像在監獄裡」（2007-09-23 Hari Minggu yg kelabu sunyi sepi rasanya ingin jalan-jalan tapi nggak boleh. Rasanya hidup bagaikan di penjara.）（20070923_YoYo_D）。研究者不禁想像，長年不得外出，到了星期天好不容易稍得休息片刻，但只能窩居在自己房間裡毫無自由的身心，究竟承受著多大的壓力。

YoYo說，每回她和老闆吵著要回印尼都得不到結果，老闆娘也會走到她身旁安撫說：「再等一等，等新人來就讓妳回去」。

majikan perempuan datang kalau sudah ngelus ngelus saya 3 kali gini
老闆娘就摸摸我的手臂三次
ngelus-ngelus badan saya 3 kali saya langsung lemah 摸我三次我就心
軟了
langsung manut gitu 就馬上順從了
itu langsung apa kerja lagi langsung nggak ada kemarahan sama sekali
gitu loh...! 就回去工作也完全不會生氣了！
Ya nggak tau anehnya darimana gitu loh... mem! 就不知道哪裡來的力
量啦！（20190302_YoYo_T Clip #19）

與YoYo相處5個月後，她在錄影訪談對話中更進一步陳述整件事情的脈絡以及其內在心理。「別人說我很笨，是啊！我承認這是很蠢的事，我的人，就很怕死啊，不敢反抗」（20190302_YoYo_T Clip #15）。

setiap saya mau minta pulang gitu 每一次我說要回家
Minta pulang majikan laki-laki itu marah terus 我老闆就很生氣
begitu marah sama saya 對我很生氣
Jadi saya dengan sabar, sabar, dan sabar menunggu dan menunggu it

uterus 我就一直忍耐，忍耐，再忍耐等到現在。（20190302_YoYo_T Clip #16）

工作數年後，YoYo透過臺灣同事「偷買」手機，開始跟家人私下聯絡，她曾求救於遠在印尼的先生，但先生跟她說：「我不知道妳那邊的情況是怎樣，如果我在這裡報案，妳在臺灣會不會被抓去關」。YoYo說，「他怕我在這裡會被虐待，所以不敢報警」。多重因素內外交織相互影響並不斷循環，導致YoYo在臺灣工作一待便是14年，未曾有機會回印尼。

研：所以你現在最希望的是什麼？

Y：我希望這個案子趕快結束，就想很快回去印尼。

Y：對啊，因為很久了，我真的很想我的小孩。（20181010_YoYo_C）

YoYo接著說，當年離開印尼的時候女兒才1歲多，如今已經18歲，眾人聽聞此事均驚訝不已。「當初要離開女兒的時候，很難過也很沉重，但是因為家裡已經一無所有，所以我要忍心把女兒留下，出國工作」。移工骨肉離散多年的心境，實非外人所能想像，令人印象深刻且特別有感的是YoYo在訪談錄影時的一段話：

我工作的時候，一直都想著我女兒現在多大了？那時候沒辦法買手機嘛，所以只能用想像的。她現在幾歲了？現在多高了？她的臉長的怎麼樣呢？我一直都用想像的，想著她。（20190302_YoYo_T Clip #37）

這些陳述立體且動人，看著鏡頭下雙眼噙淚的YoYo，更能具體感受隻身出國工作的母親對於女兒的遙遠思念，以及離家多年無法回鄉探視親人的身心磨難。

透過近距離觀察以及數次的深度對話，認識並了解移工的心性與人格特質，也看到其多重身分之下的真實樣貌，包括個人家庭背景、與親人之間的關係、婚姻狀況、工作狀況，看到移工身為母親、妻子、女兒、受僱員工，如何在不同身分、角色及人際關係之間，因著時間與生命經歷擺盪與流動。當得知先生在印尼有同居女友時，YoYo受到極大的打擊，

我在這裡很辛苦的工作，從早到晚。但是他為什麼那麼忍心對我這樣？
怎麼能背叛自己辛苦工作的太太呢？（20190302_YoYo_T Clip #31）

透過主角的自述，感受她一生所經歷的點點滴滴，人物圖像也愈來愈立體、有血有肉。

Dari itu terus saya pikir-pikir soalnya dia sering sering nyuruh saya pulang gitu tapi saya nggak bisa pulang 我就一直想之前他常叫我回去，但我沒辦法回去
Jadi dimasalah ini juga mungkin juga ada kesalahan saya 所以這個事情（先生外遇）我也有錯
soalnya saya nggak bisa pulang 因為我沒辦法回家
saya juga sakit hati juga 我也很傷心
saya juga merasa bersalah juga gitu 我想我也有錯
jadi apa perasaan itu campur 所以心情就很複雜
pikiran itu campur aduk kayak gitu 腦子裡也很複雜（20190302_YoYo_T Clip #23）

生命際遇隨著時間、環境與人際關係的發展與變化，形成多重、交錯複雜的脈絡。在臺灣因工作壓力、無法自由行動的種種壓迫，以及印尼丈夫無法體諒，甚或背叛的尷尬與不堪處境，讓移工主角身心承受多重的痛苦煎

熬，愛恨情仇相互交織，其反反覆覆、起起落落的複雜與矛盾心態均可以想見。

研：那時候那麼辛苦，到底是什麼樣的力量……讓你有辦法撐過去？

Y：在裡面（工廠）的時候，很難過的時候，受不了的時候，我就一邊禱告喔，跟神禱告，一邊哭。（20181010_YoYo_C）

研究者想像著無法走出工廠高牆外的移工主角，如何窩居在自己的小房間裡，透過禱告的方式尋求心理慰藉，獲得內心的平靜與活下去的勇氣，YoYo平時表現沉靜平穩，但當講到特別難過的事情時也會忍不住哭泣，眾人的對話過程不時夾帶著笑聲與淚水。

二、視域融合下的自我再現歷程：影音文本的意識建構與意義生產

故事的書寫本身就是詮釋的表現，個人的故事呈現出作者的自我理解與世界觀（Atkinson, 1998; Lieblich et al., 1998），影音敘事教學的重點在於文本建構過程「說了什麼故事」，以及「如何說故事」，前者指的是文本內容，後者反應了敘事者的立場與觀點。Chatman（1978）指出，電影的敘事結構可以分為故事（story）與論述／話語（discourse）兩大部分，前者為內容形式，也就是「說什麼」（what），包含動態的事件以及靜態的存在物，構成要素有情節、場景與人物；後者為表達形式，即「如何說」（how），也就是故事如何被知道並理解，表達形式可分為「過程陳述」（process statement）及「靜態陳述」（stasis statement），一般常見的「過程陳述」是指主角的對話與動作如何推進劇情發展，「靜態陳述」則是角色對話與動作以外的元素，如特效、音樂等。

影片的敘事內容以及表達方式，反應了影片作者在其主體位置上的認

知、態度與觀點，畢竟人們從自身的位置出發觀看世界，故事本身即蘊含了概念，故事被敘說的當下即在進行意義的傳達以及主體性的形構。移工主角的生命故事十分豐厚，學習社群透過對話交流與溝通，並帶著自我覺察意識，思考文本如何建構，努力擴大彼此的視野與想像力，花費一番的思考與選擇，逐漸形成共同的觀點，並將其轉化為紀錄片文本。

(一)內容的確立及觀點的形成：透過旁白稿的撰寫與影音素材的蒐集建構文本

自我敘事影片教學過程，透過提問與對話有助學習者「概念性思考」與「意義建構」（柯妍青，2015），「說故事」是一種解釋的行動，蘊含了觀點與概念的傳達，當學習社群對於「說什麼」取得共識的時候，即為影片確立了主題與核心概念。女性主義「個人即政治」觀點闡述了移工的個人私事，可能是別具意義且攸關社會發展的公共事務，如同林香君（2015）所說，教師在教學過程中要具有社會性視框，才能承擔差異視框的對話者任務，對藏於文本中的意識能敏銳捕捉並能重置於社會脈絡批判性的對話。學習社群將YoYo生命重大事件以及對其別具意義的人事物，作為敘事文本的內容核心，透過課堂對話幫助學習者回想自身經歷，並將個人感受以及想要說的話，轉化為第一人稱旁白稿，研究者不忘提醒移工「『書寫』的動作很重要，有助於回憶與整理自己」。不斷鼓勵移工主角藉由書寫的方式，練習思考敘事主題與概念，傳達個人的認知與觀點。

文本建構歷程在師生相互討論之下，完成3項任務：印尼語旁白稿的撰寫與確立、影音內容走向的討論與確定、影音素材的蒐集與拍攝。研究者讓移工一邊撰寫旁白稿一邊拍攝日常生活，並請移工學習者思考與蒐集適合旁白稿敘述內容的影音素材，YoYo表示，她想要以直敘法依照時間順序敘說自己的生命經歷，師生對於影片的敘事內容與呈現方式充分交換想法，相互協商並取得共識，歷經8個月的撰寫、修改與補充後完成旁白稿初稿，呈現其第一人稱視角的生命故事，並經由通譯協助逐字逐句翻譯為中文。

我想跟每個想出國工作的同胞說，一定要確認工作內容，一定要知道那個國家的政府的電話，不要像我這樣笨笨的。（20190511_YoYo_T）

YoYo透過旁白稿吐露真實的心聲，期待自身所受不公平對待及經歷不要再發生於其他同胞身上。事實上，看似輕描淡寫的旁白自述，具有無可取代的獨特性與真實性，並傳達敘事者的世界觀。

Nama saya YoYo 我的名字叫做YoYo

Saya lahir di Indonesia di pesisir pantai Tuban 我出生在印尼廚閩一個海邊小村莊

datang bekerja ke Taiwan pada tgl 9-4-2002 2002年4月9日來臺灣工作 saat ini genap 17 tahun 到現在剛好滿17年

Selama 17 tahun 這17年來

saya tidak ada kesempatan pulang untuk melihat keluarga 我一直沒有機會回家探望親人（20190511_YoYo_T）

影像敘事教學過程，部分文本是在對話的互動激盪之下產生，舉例來說，學習社群首次外出拍攝畫面時，研究者於出發前詢問YoYo想要拍攝自己的什麼？想要如何呈現自己？她說：「想去海邊，希望可以拍到她和有海的背景」。研究者於觀察筆記中提到：

安置中心距離海邊不遠，我們很快就到了海邊，YoYo看著海跟我說，她在印尼也是住在海邊，現在看到海覺得很親切。她說，有什麼高興、不高興的事情，看到海之後，心情就得到了緩解。我覺得這段話很能反應移工主角的心境，並幫助我們認識移工，就讓YoYo看著海，把剛才說的那些話再重新說一遍，並幫她錄下影像。說這段話的時候，YoYo最後還是因為觸景傷情而哭了起來。（20181109_YoYo_O）

相隔3、4個月後，團隊再度來到海邊，眾人走在沙灘上，YoYo撿拾著貝殼，並聊起印尼貝殼製的手工藝品，沙灘上出現從海上漂流而至的海菜，她撿拾起海菜，說起小時候的事情，「我都會到海邊撿貝殼、海菜，賺零用錢買文具」（20190511_YoYo_T），她同時提到，因為老家就在海邊，看到海就會想到她的家人。這些對話與交流不僅讓學習支持者更加認識YoYo，也有助文本的建構，平鋪直述童年的生活景況，實則具有「弦外之音」，隱喻主角的家境貧困需要自食其力，透過平實的旁白自述，有意識地呈現作者的位置、立場與世界觀。

影音素材的蒐集與拍攝，需要一一思考合適且有助敘事的場景畫面。過去式的影音素材包括印尼家鄉重要的生命印記，以及來臺灣工作的相關描述，YoYo透過印尼家人的協助，蒐集並提供其小時候與家人的合照、結婚照、女兒的照片、糖廠照片與甘蔗園景觀等影像，學習社群同時拍攝並產出歷史性畫面，包括飛機、火車等移動交通工具、豆腐工廠及工作樣貌、在房間裡禱告的情景等。現在式的影音素材，一部分由移工自拍，一部分由影音團隊協助拍攝，移工自拍的影像內容包括日常生活與工作，例如，在餐廳廚房工作情形、煮飯、洗衣、騎腳踏車上班、外出活動、與女兒視訊、外出採購、平時休閒娛樂活動、日常禱告等。

為拍攝與建構過去生活場景與畫面，研究團隊花費時間心力進行田野調查與場景勘查。在尋找與YoYo舊住所相似的場景時，輾轉來到海邊一處閒置已久的軍方宿舍勘景，研究者帶著移工主角與通譯一同前往，當踏進曾遭棄廢的空蕩舊空間時，YoYo隨即跟通譯Anna說，這個地方和她先前所住的房間極為相似，她說，當初住在老闆住家的4樓，那個空間原是儲藏室，她進到工廠工作時便成為她的房間，一直以來，她鋪著墊子在地板上睡覺，平時也在那個空間禱告。研究者看著眼前的空間，想像YoYo當初如何在這樣的環境中渡過每一天，以及14年窩居在其中無法外出的心境。經過數月的打聽與勘察，學習社群在嘉義某農場覓得合適並能對應印尼甘蔗園的場景，拍攝出旁白稿內容所需的畫面。另外，為還原移工主角當年的工作環境與工作

狀態，學習支持社群先勘景並拍攝某豆腐工廠內部工作流程與狀態、機具運轉的情景，再由YoYo一一確認，以俾拍攝出符合當年的工作狀態與環境外觀的影像。

影片（文本）建構過程所蒐集的影音素材，包括移工第一人稱自述旁白稿、移工的日記手稿、移工自拍影片、移工提供的個人生活照片與歷史照片、移工訪談錄影素材、其他相關場景畫面、移工清唱的印尼歌曲等，透過敘事內容呈現其世界觀與價值觀。YoYo以旁白稿陳述來臺工作的生命故事，看似平淡實則舉重若輕，隱含個人的主觀認知與態度，帶領觀眾在凝視他人生命歷程時，進一步直視勞力剝削、社會體制結構性的壓迫，以及勞資權力關係不對等……等社會議題。

（二）主體意識的展現與情感的表達：建立文本的世界觀並營造氣氛

教學過程在互為主體的基礎之下，教師承擔差異視框對話者的任務（林香君，2015），學習社群如同哈伯瑪斯（J. Habermas）所稱的「溝通共同體」，主體間對等、相互尊重與肯認，以幫助一致性與客觀性之相互理解（何茂田，2005），影像敘事的執行過程，包括畫面的建構、概念的傳達與情感的營造，均是極為困難的挑戰，學習社群不斷腦力激盪如何建構可以搭配旁白稿敘事內容的畫面，以及如何透過影音的再現，讓觀眾共感移工的喜怒、哀愁與身心煎熬。

主角的故事有一大部分需要透過重建歷史場景以還原舊有的樣貌，眾人集思廣益學習「如何以影音素材說故事」。拍攝當年在住所禱告的畫面時，YoYo拿起她準備的道具，包括報紙、床單，她說，當初來臺灣工作時並未帶伊斯蘭頭巾，因為行動受到限制無法外出採買，當她要禱告的時候，就以床單替代頭巾，再把報紙鋪在地上，研究者請其完整還原當年禱告時的動作以及所說的話，呈現移工主角極為失望無助時的景況。對於不熟悉伊斯蘭文化的研究者而言，親眼目睹整個禱告儀式的過程，產生一種觀看陌生異文化的既視感，並透過禱告儀式見證了YoYo的虔誠，目睹她如何與真主阿拉說話（祈求）、如何靠著禱告尋求心靈上的慰藉，走過幽暗的人生低潮。這個

禱告畫面透過剪輯，出現於影片中幾個不同的段落，藉以呈現移工主角日復一日面對困境時的景況與心境，期待觀眾能感其所感。

敘說若只停留在複製主流意識的意義版本，這個歷史仍是意義不完整的（林香君，2015），大量的影音素材經過剪輯與後製階段的選取與處理，傳達邊陲者的意念與心聲。後製剪輯過程是「將抽象概念透過具像影音素材視覺化」的轉化程序，工序極其繁瑣且耗時，為了減輕移工學員的負擔與壓力，由影音助理執行剪輯工作，研究者、通譯與移工一起坐下來面對剪輯檯的敘事列（sequence）與工作流程，共同討論影音素材處理方式與表現手法。專案助理記錄後製時的對話內容：

老師問YoYo最近是否有新拍攝的東西，YoYo表示沒有，通譯Anna表示「與YoYo過去相關」的素材已經很多，老師說必須從大量的素材中過濾，透過YoYo自己的想法來找可用的內容與素材。老師補充說，回顧大量素材的過程中可以找回對於過去的印象與感覺，至少要對影片先有想法，例如怎麼講故事、表現手法為何。

老師問YoYo有沒有哪一首歌對她比較有意義，可以放在影片裡面，YoYo回答說要想想。老師再說明歌曲要有特殊意義，或是歌詞能反應她的心情。YoYo說以前在印尼做事情的時候就有唱歌的習慣，可以舒緩生活壓力並增加樂趣，她在印尼唱的歌，大部分都是被男生傷害的抒情歌居多，說到這裡三人哈哈大笑。（20190118_YoYo_C）

研究者在觀看移工以手機自拍的影音畫面時，發現一邊錄影一邊唱歌的YoYo擁有好歌喉，進而聯想讓她清唱印尼歌曲以運用於影片中，希冀透過當事人的演出，更直接地反映她的心境，預想以一首和家鄉有關或描寫家鄉的歌曲，反映異鄉遊子對於家鄉與親人的想念，再透過一首童謠或是搖籃曲，運用於片中傳達YoYo對於女兒的思念，並尋找和信仰有關的歌曲，希冀透過音樂傳達移工主角不斷禱告尋求慰藉，以及等待被救援的心境。在印

尼長大的通譯Anna透過個人的記憶與生活經驗提供實質建議，學習社群透過手機在網路蒐尋相關歌曲，討論後決定採用2首印尼歌曲*Desaku*（《我的村莊》）以及*Tuhan*（《神啊》），以呈現移工飄洋過海到異地工作的心境與際遇。兩首歌詞大致內容為：

「我親愛的村莊／我心目中的偶像／父親和母親的地方／還有親朋好友」（*Desaku*）

「上帝／全能的上帝／我崇拜的地方／所有的祈禱／當我遠離祢／祢也遠離我／當我親近祢／祢也親近我／心是一面鏡子／報答和罪惡的地方／上帝」（*Tuhan*）。（20190511_YoYo_T）

《我的村莊》運用於移工旁白口述從印尼搭飛機來到臺灣工作的影音片段，呈現離鄉背景的心情，《神啊》出現在自述當年被困在工廠內，居住在頂樓倉庫時，不斷向阿拉禱告尋求內心慰藉的影音段落。學習社群希冀透過工廠內部工作情景、禱告、陰霾天氣下甘蔗園等影像的鏡頭語言，傳遞移工主角的心境與感受。舉例來說，拍攝不同時間點在工廠工作的畫面，呈現「時間的推移」，營造日復一日長期被困在工廠，擔任吃重工作的壓迫感；另外，拍攝工人在工廠及機具旁「不斷重複相同的工作」的畫面，以營造個體在工作現場被機械化、工具化的去人性化處境；拍攝移工主角跪在房間的地上禱告畫面呈現其內心的孤寂、生活上的無奈與絕望；拍攝獨自走在空無一人的甘蔗園，讓觀眾感受主角得知高額負債時的心境。眾人經過無數次的討論與思考，構思影片腳本（如表4），試圖透過畫面及聲音的設計，將抽象概念、情緒與感受予以具像化，達到影像敘事的轉化作用。

Nichols（2010）指出，培力電影（a cinema of empowerment）的被拍攝者在攝製過程中應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，權威不屬於任一方而是相互交涉協商。專案助理記錄團隊討論後製剪輯的情形：

表4 影片腳本摘錄

主題	影像	聲音
主角甫得知 先生虧空大 筆工資時的 驚嚇、失措 與擔憂	陰天甘蔗田蕭 瑟的空景 移工主角失落 地走在甘蔗田 中	某次到了甘蔗收割結束的時候， disuatu hari pas mau tutup tebang, 我才發現，Saya menemukan, 我先生把 50 個工人半年儲蓄的工資全部花 光了，總共是 2200 萬印尼盾 Bahwa suamiku menghabiskan semua uang tabungan tahunan 50 orang penebang tebu sekitar 22 juta rupiah. 當我聽到的時候， pada saat saya mendengar berita itu, 就像被雷劈到了一樣，Aku bagai disambar petir, 我怎麼還錢？ Bagaimana saya membayar utang begitu banyak? 神啊，Ya Allah, 這是一個考驗嗎？Apakah ini suatu cobaan? 我怎麼能承受啊 bagaimana aku harus menanggungnya.

YoYo的回饋是希望影片畫面與她講述的內容相呼應，例如講述在豆腐工廠遇到的事情時，除了她的訪談畫面之外，也可以insert帶入黃豆、模具、豆腐工廠等照片或影片，並引用當時事件發生（被警察救出）時的新聞畫面。另外，YoYo看到助理拍攝的豆腐工廠影片有一段是貨車停在工廠門口，她表示放上這段影片時可以提到她看到送貨人員來，就要躲起來的情景。（20190412_蓉_W）

學習社群充分討論，以腳本呈現影片結構、敘事手法以及影音內容，並共同協商選用哪些影音素材、討論後製剪輯的時間軸及段落位置的安排、照片與影像的呈現方式、音樂及其他元素的運用。不論是在旁白稿撰寫、影音素材拍攝與呈現或是後製剪輯討論過程，參與學習的移工均能主動且自主地表達其想法與意圖，並學習如何自我詮釋，在極其自然的對話情境之下，以

生命故事傳達個人的「意念」；即便是乖順服從性高的YoYo，亦能透過個人處境理解社會體制的壓迫，以及性別框架的箝制，反思個人與社會的關係，找到觀看世界的視角與觀點。

為期13個月的影片製作過程，透過生活上的互動加深彼此的認識與理解，幫助看見彼此的差異並相互肯認，從前製到後製階段，在互為主體的基礎之下，研究者充分傾聽，不斷地與移工學習者對話，以理解其生命歷程與心境轉折，經由討論與協商，解釋者（移工）與理解者（教師）的視角不斷地擴大與開展，在相互理解之下找到交集，達到視域融合，建構共同的圖像與故事的核心。

三、再思非主流自我再現影像培力行動

本研究透過影像培力教學計畫與教學方法的修正與調整，回應研究者自身於教學實踐上的限制與困境，為一反思型教學實踐研究，期待朝著hooks（1994）的理念創造出可以珍視差異與複雜性的女性空間，秉持多元文化的謙虛、愛與關懷精神，透過移工的處境反映社會議題，並達到意識啟蒙的教學實踐目標。

（一）教育理念及教學行動的反思：相互看見，彼此轉化

文化、種族、階級的差異總是存在於教學現場，如何幫助師生看見彼此，是教育工作者的一大功課，基於批判教育學理念教學實踐的反思，研究者調整教學方式，並以hooks的交融教育學理論為核心，透過互為主體、視域融合理論觀點作為依規，再次進入教學現場。雖然強調尊重移工學習者的自主權，研究者在影像教學實踐行動過程仍關注如何讓移工的影音文本具有社會對話意涵，透過自然情境下的對話，希冀受壓迫者從自身的處境與經驗出發，如同Freire（2000）所說，有意識地覺察社會、政治與經濟的矛盾，進而意識覺醒並透過行動實踐（praxis）改變被壓迫的現實。

自我敘事紀錄片製作及教學過程，猶如一面鏡子讓移工與研究者相互映照，各自顯現其主體性，並在視域開放下相互影響、相互學習並共同協作，

努力朝向「同時身為學生的教師」以及「同時身為教師的學生」的目標。教師是幫助者也是學習者，透過對話教學行動，從移工的身上近距離看見「差異」的內涵與真實樣態，學習全然開放地展開對話，以充分理解移工主角的想法與感受。在這個過程中，研究者（教師）再度學習如何傾聽、對話與陪伴學習者，秉持愛、謙虛、信任與尊重差異的心態充分理解移工，並不只是觀看「受苦的人」，亦能感受其對於家人無私的愛、不畏艱困環境的堅毅性格，以及願意透過影片自我揭露的勇氣，試著在彼此的共識之下將其意念與想法，轉化為具像的影片。移工是學習者也是幫助者，練習透過影音素材練習建構個人生命故事的過程中，自我整理、自我對話、自我省思，同時看見臺灣人的多重樣貌，剝削者與人道關懷者同時存在；另外，移工學習者透過個人境遇的書寫，幫助主流社會看見族群及文化差異下的多元樣態與可能性，有助更多的反思與對話。

課程設計上延長執行期程，確實有利於師生雙方充分思考、討論與對話，並強化學習社群成員之間的互動與交流，研究者（教師）有機會深入了解移工主角的心性、內心的想法、感受，以及其生命故事的流轉，更為貼近移工學習者，並累積較為多元豐富的影音素材（footage），移工主角亦有足夠的時間透過對話自我檢視並重新觀看生活世界。相較於前一回的影像培力教學行動，不僅增加影片片長，影音文本深度與厚度均有所提升。互為主體性強調知識和思想的社會性和對話本質，思想與知識經驗彼此交織在一起，透過溝通對話與理解詮釋而產生（潘文福，2010），值得一提的是，互為主體的提問式對話除了幫助學習者自我整理，啟發其自我覺察與溝通對話的能力，亦有助思想與知識經驗交流，專案助理於參與過程回饋表示：

一開始聽打逐字稿的時候會覺得有些疑惑，為什麼老師好像訪談時常常問很相似的問題，後來才發現經過這樣的過程，可以更深入、一層層地問出她們內心的想法，因為面對不熟悉的對象、或是較不擅言詞的對象，不一定在一開始訪談就可以問出來，像YoYo一開始面對問

題的時候，經常回答「不知道」、「就是這樣啊」等等，是藉由一次又一次的深入訪談，才得以讓受訪者講出更多自己的想法。
(20190915_佳_W)

前製、製作與後製3個階段的工作時間有所重疊，師生之間的初始對話以及移工所撰寫的旁白稿，一開始有語意不清及缺乏敘事脈絡的情況，研究者透過持續且重複地提問與對話，激發其深度思考，提升自我敘事的能力，並藉由提問的問題自我反思。原先較為抽象、斷裂的敘事內容，到了製作期及後製期，逐漸轉化並進化為具體清晰、生動、有脈絡性且自我反思意識的生命敘事，例如，透過日常工作狀態的描述呈現強迫勞動議題，透過描述被扣押護照以及限制自由外出呈現勞動人權上的剝削，透過陳述勞動檢查時被雇主要求躲起來，呈現雇主及仲介違反《就業服務法》將其舉報為黑工的體制漏洞，透過日記內容呈現雇主對移工的言語羞辱，YoYo輕淡口吻自我敘述的旁白稿與影音文本，實則舉重若輕，甚或具有弦外之音，承載了溢於言表的柔性批判內涵與力道。當移工學習者自我陳述其個人處境與感受時，意謂其經由課堂師生對話過程以及生活日常的轉化，具備相當程度的自我覺察意識，達到人性化的解放，YoYo的表現如同hooks（1994）所主張，將真實經驗連結到自我修復、集體解放，就能解釋所發生的事情，批判地反省分析。

(二)教學及研究行動在倫理上的反思：以愛、謙虛與關懷為基底的對等關係

影片拍攝製作期間協助文本結構及旁白稿的潤飾時，務求符合當事人想要傳達的想法與狀態，精準掌握移工說話的語氣和口吻，達到真實的特殊性，並尊重其自主選擇權，雙方充分討論、溝通與數度確認後，終而完成最終版本的旁白稿。準備進行旁白稿錄音之前，研究者特別詢問YoYo對於自己撰寫的旁白稿版本與最終錄音版本的想法，她表示：「兩個版本的旁白稿差不多，但老師增加了女兒的部分，我覺得這樣很好。我當初寫得有點急，

漏掉了這個部分」。研究者唯一補充的旁白稿內容為「我離開家鄉的時候，女兒1歲多，現在她已經18歲了，這麼多年來，我們只能在夢裡相見」。

後製剪輯階段極為艱辛，學習社群成員一起盯著電腦螢幕觀看剪輯序列（sequence）上的影音內容，七嘴八舌地討論，YoYo看著專案助理搬移及選取素材的處理過程，更具體地意識到如何藉由影音素材敘事，並恍然大悟地表示：「原來拍片是這樣子啊，真的很辛苦」。含蓄內斂的YoYo雖然不曾特別表達個人參與自我敘事影片製作的想法，但數次提及把自己的故事說出來，「希望可以幫助其他人，不要像我那樣笨笨的」。參與自我敘說拍片行動，對移工主角來說是使命，也是一種自我整理、自我療癒與自我解放的過程，「我知道剛到臺灣人生地不熟的時候我很膽小，……謝謝你們願意聽我的故事，讓我的痛苦可以說出來」。並表示：「出來（離開工廠）以後能夠自由行動還跟著你們一起拍片，才知道世界這麼大」。

她就是信任我們，……毫不遮蓋全部都講出來，一邊講一邊哭泣，我覺得還蠻難過的……，真的很不簡單。（20220108_Anna_W）

通譯Anna表示，學習社群成員彼此信任，有助更細緻深入地認識與了解移工，並獲致個人獨特真實的生命故事文本。

可能是我們跟她有一段時間，後來她也知道我們，就是對她很像朋友一樣地看待，所以她很放心把全部東西都講出來。（20220108_Anna_W）

教學現場極為平凡的日常閒聊、互動與對話，實則有助增進學習社群的相互理解，在互為主體的情境之下，權力關係自由流動，亦師亦友的關係進行對等開放的對話，移工學習者掌握自我敘事與自我再現的高度空間。

Anna：第一次要她們參加的時候，老師也是有講到「隨時不想參加就可以退」，也不用怕會怎樣，讓他們也是非常地放心。

研：那你覺得在整個互動過程裡面，她們都會覺得說我是老師，好像她們什麼都要聽我的？

Anna：沒有欸，不會欸，我覺得她很自然就好像認識的朋友一樣，就是好朋友的感覺欸，沒有說老師是一個教授或是什麼的，在我個人看法，她們就是說「老師人很好」這樣，所以她很放心分享，我覺得這點是非常棒，……如果她不信任我們，她不可能把自己的秘密跟老師說。……因為聽Anti說，她（YoYo）在安置中心並不會講那麼多。（20220108_Anna_W）

並不是每一個人可以聊她心裡的話，但是她願意跟我們分享（生命故事），真的很不可思議啦！……這個也是老師一個很好的運氣。（20220108_Anna_W）

無可否認，移工自我敘事教學行動充滿各種不確定性與挑戰，原本於南北2個安置中心招募到5位有意願參與的移工，北部移工一搬離安置中心即相繼退出，南部安置中心2位參與拍片的移工，跟著團隊走過1年的時間，最終僅有1位完成影片。因為計畫執行時程較久，拍攝影片的門檻高，此外，「移工案件可能隨時結案，導致她們在計畫過程中必須離臺」、「移工可能半途而廢」，均是執行上所面對的困境，如同通譯Anna事後的回饋：「能完成這個任務實在是mission impossible」（20220108_Anna_W）。

人們的自我覺察能力、感知能力、個人心性各有不同，YoYo具備了高抗壓性及高心理素質的人格特質，即便平日工作忙碌，休假時間有限，學習支持者交付的任務與功課，包括旁白稿撰寫、拍攝與蒐集影音素材、討論後製敘事與呈現方式……等工作都能信守承諾完成，拍片過程漫長且艱辛，亦不曾顯露出疲態或萌生退意。另外，極具親和力與同理心的通譯Anna居中扮演重要的協調者與潤滑劑，並在生活中給予移工極大的心理支持，加深移

工對於學習支持者的信任，專案助理在研究者（教師）、移工、通譯等不同對象間協助溝通與處理文本，憑著社會參與的熱忱共同面對複雜困難的研究教學行動，因志同道合且相互信任，所有人都願意盡最大的努力，在極具挑戰的拍片工作與專業門檻之下，齊心協力完成影音作品。2019年8月，當YoYo準備回印尼之前，研究者再次詢問並確認其是否同意於官司審理結束之後公開影片，她當下略為激動且十分罕見地不等通譯協助，直接以中文回應表示願意公開影片，「因為我說的都是真的」。獲得他人的肯認與理解，實為她最在意的事情。

影片創作者係透過「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（柯妍青，2019）。在紀錄片的創作上，不管是「拍自己」還是「拍別人」，創作者終需要好好地自我觀照，共學的互動過程中，移工經由研究者外部視角的提問式對話，幫助其更加認識自己和生活世界，研究者亦經由鏡像觀看他者（移工）的生命歷程，而有機會觀照自身，並了解臺灣社會在多元文化教育推廣上所面臨的問題與挑戰。此次的共同協作過程，研究者拋棄個人創作的主觀意念，將發言的主導權交給移工，透過對話幫助移工梳理其生命歷程，共構影音文本，在此情境下覺察到移工看似平凡的個人成長過程與生命經歷，在社會脈絡之下產生「意義的連結與共振」，自我敘說文本的社會性意涵自然浮現，具有不可忽視的對話價值，絕非喃喃自語。平心而論，研究者於影像教學過程不免擔心出現變卦，以致無法完成影片，最終將「一事無成」，焦慮之餘不忘省思教學上的心態，自我調整並提醒自己「過程重於結果」，陪伴移工自我敘事的互動與交流時光，讓彼此相互看見、認識並共同成長，是最寶貴的「教與學」經驗。

伍、結論

13個月的東南亞移工自我敘事紀錄片教學行動，對於所有的團隊成員來說，都是前所未有的嘗試與學習，也是人生中的特別經驗。學習社群之間的

「對話練習」，一來幫助移工充分表達其感知，並認識自己，另一方面，亦有助研究者在面對超乎個人生活經驗與生命經歷的人事物上發揮想像力，充分理解受壓迫者的處境及其當下複雜的心理狀態與感受，幫助彼此開拓視野並重新認識生活世界，研究結論與發現如下所述。

一、「持續且重複」的提問式對話，可激發批判反思意識較為不足的學員自我覺察力，提升對話內涵並展現文本的非主流觀點

「提問」是一門學問，面對自我覺察力或批判反思力較為不高的移工學員，研究者在第一時間的提問，往往並未完全得到解答，舉例來說，YoYo一開始常常回答「不知道」、「就是這樣啊」，或許將一些事情視為理所當然，抑或未曾深思相關問題，例如，面對性別分工的看法，她剛開始表示：「他（老公）這個人你要他出來國外工作是不可能的，我當初想要到臺灣工作，他還跟我說，在家裡好好的為什麼要跑到國外？」經由更多的課堂對話，YoYo表示出國工作是想要證明女性也有能力養家，並希望老公能自我反省。相同的問題在重複提問之下，隨著時間的推演，愈能得到更細膩以及深層思考後的回應，並貼近主體的觀點。雖然每個人的心性不同、「受壓迫意識」的程度有別、自我覺察力亦各有不同，在自然情境下持續且重複的提問，確能激發學習者從個人的生命處境出發，自我整理、自我觀照並自我反思。原先缺乏脈絡且不夠具體明確的旁白稿，在經由一次又一次的深度對話後，逐漸清晰且能掌握敘事邏輯，移工表達的內涵具有個人的觀點以及生命經驗的厚實度，人的主體性與統整性藉由語言文字的使用而開展，完整地建構其豐富的生命圖像。

二、互為主體的師生對話，幫助學習社群成員相互參照、提升彼此的理解力與想像力，並產生共感

師生互為主體的對話教學，建立在開放、自由與平等的互動情境之下，

幫助學習社群成員相互參照，看見彼此之間在族群、文化、生活習慣上的差異，透過影像的「鏡射」得以省察自身並知己知彼。拍片過程，移工透過拍攝的影像自我觀看，並經由師生對話，覺察具差異性的外部視角與觀點，幫助其重新檢視自己並認識自己，找到觀看世界的途徑；研究者身為學習支持者，極其幸運得以聆聽他人的生命故事，並學習從他／她者的位置出發與思考。表面上，自我敘事影片陳述的是移工的生命故事，但其中的每一個畫面與聲音都蘊含了作者的意念，共同創作的過程中，不同主體之間因外部觀點與主觀感受的相互衝撞與激盪，擴大彼此的理解力與想像力，有助產生共感。

三、影像製作的鏡像觀看方式，幫助「差異」視框下不同主體相互看見並形構趨於視域融合的視野與觀點

影像的觀看像一面鏡子般，讓所有觀看者有機會自我反思，在影片後製剪輯過程中，眾人學習如何將生命故事透過影像的轉化，賦予其意義。YoYo主動提供想法與意見，如生命故事的敘事時間序、畫面與資料照片出現的時間點、敘事脈絡的前後關係、敘事內容與影像的運用與搭配的適切性，以精準且有效地傳達她的心聲。師生在「差異」視框下看見彼此的存有，敞開心胸針對影音文本內容的詮釋觀點進行討論與協商，後製的敘事時間軸與內容，不斷地更動與修改，於解構再重構的過程重複輪迴。經由他人的視角幫助社群成員自我省察，啟動與世界的連結並擴大觀看的視野與高度，藉以鬆動彼此的舊有視框，在視域融合之下達到共識，建構具對話性的文本。

本研究秉持交融教育學精神，透過批判教育學、多元文化教育與女性主義理論，反思影像培力教學實踐的限制與挑戰，研究者調整教學方法與課程規劃，課程期程增至13個月，互動過程透過移工生命故事的分享及個人心境的陳述，充分理解與認識移工主角，教學上的調整與改變，確實能更深入了解移工的心性與生命脈絡流轉，並提高自我再現影音文本的厚實度。然而，

亦不可否認，高門檻的影音製作在課程期程增長之下，加重執行的困難度與風險，多數移工學員因經濟與生活壓力、缺乏強烈的參與動機等原因，最終放棄拍攝自我敘事影片，這些執行上的困境提醒研究者，即便給予移工充分的學習支持與心理支持仍然不夠，當外界將影像培力教學視為「一廂情願」的行動，亦應坦然面對質疑，甚或接受行動失敗的可能性。

綜言之，將「師生互為主體」的提問式對話教學理念運用在影像培力行動，有助師生展開對內與對外的真誠交流，相互看見並理解，差異性視框先擴大再彼此聚焦，共同建構具高度共識的影音文本，教與學的過程雖以尊重移工學習自主權為首務，最終產出的作品亦能自然地展現批判反思與社會對話意涵；然而，「提問式對話」的批判教育學方法並非培力教學的萬靈丹，培力教師需充分了解學習者的心性並審慎評估影像啓蒙的作法，在權力對等的情境之下相互尊重與肯認；「互為主體」的教學理念亦非規避教學研究實踐所涉倫理議題的保護傘，學習社群之間需有足夠的信任基礎並相互理解，始得以跨越種族、文化、階級差異下的隔閡，以互惠、平等的方式交流。教導移工完成自我敘事紀錄片的歷程中，教師是陪伴者也是共學者，彼此共同創作、共同書寫移工生命故事，主動轉化與生產意義，揭露其中所隱含的社會性意涵，於追求人性化的過程中，跨越邊界並自我解放。

誌謝：本文接受國科會專題研究計畫（MOST 107-2410-H-030-076-）的補助，感謝研究執行過程印尼籍移工的信任以及通譯Anna的陪伴與協助。承蒙專案助理沛丞、逸佳和臨時助理法蓉、書聖在研究及紀錄片製作上的協力，期刊四位審查委員的寶貴建議與指正，以及編委會的協助，在此一併致謝。

參考文獻

(一)中文部分

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。https://doi.org/10.6255/JWGS.201806_(42).01

[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. https://doi.org/10.6255/JWGS.201806_(42).01]

王秋絨（2002）。弗雷勒的「批判對話」之評述。《社教雙月刊》，10，35-36。

[Wang, C.-J. (2002). Education is an act of love, and thus an act of courage. *Social Education Bimonthly*, 10, 35-36.]

申衛革、李國慶（2006）。主體間性視界中的教師角色。《河北師範大學學報》，8（3），81-84。

[Shen, W.-G., & Li, G.-Q. (2006). On the role of teacher from perspective of inter-subjectivity. *Journal of Hebei Normal University*, 8(3), 81-84.]

何茂田（2005）。哈伯瑪斯溝通行動之互為主體性論述及其教育啟示（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學。

[Ho, M.-T. (2005). *Habermas' intersubjective discourse of the communicative action and the educational enlightenment* [Unpublished master's thesis]. National Taiwan Normal University.]

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），33-60。

[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.]

吳利敏（2008）。高校師生之間的理解對話與主體間性探析。昆明冶金高等專科學校學報，24（6），1-8。https://doi.org/10.3969/j.issn.1009-0479.2008.06.001

[Wu, L.-M. (2008). The inter-subjectivity and understanding dialogue between college teachers and students. *Journal of Kunming Metallurgy College*, 24(6), 1-8. https://doi.org/10.3969/j.issn.1009-0479.2008.06.001]

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。https://www.nownews.com/news/20190829/3598282/

[Wu, C.-H. (2019, August 29). Discrimination against migrant worker? Han: We're out with phoenix, we're in with chickens. *Nownews*. https://www.nownews.com/news/20190829/3598282/]

吳豐維（2007）。何謂主體性？一個實踐哲學的考察。思想，4，63-78。https://doi.org/10.29848/SX.200703.0003

[Wu, F.-W. (2007). What is subjectivity? An examination of practical philosophy. *Si Xiang*, 4, 63-78. https://doi.org/10.29848/SX.200703.0003]

李奉儒（2022）。書評：後一批判教學論宣言。教育研究集刊，68（4），129-143。https://doi.org/10.53106/102887082022126804004

[Lee, F.-J. (2022). Book review: Manifesto for a post-critical pedagogy. *Bulletin of Educational Research*, 68(4), 129-143. https://doi.org/10.53106/102887082022126804004]

周武昌（2009）。對話研究及其在教育對話文本的詮釋分析（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學。

[Chou, W.-C. (2009). *Dialogue research and the interpretation analysis of the education dialogue text* [Unpublished master's thesis]. National Taipei University of Education.]

林佩璇（2005）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育學

研究所（主編），質的研究方法（頁239-262）。麗文文化。

[Lin, P.-H. (2005). 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). Li-Wen.]

林香君（2015）。在互為主體性中建構主體性：以批判實踐取向敘說與對話為方法的教學實踐。《教育實踐與研究》，28（2），181-211。

[Lin, H.-C. (2015). Constructing subjectivity in intersubjectivity: Teaching praxis by narrative inquiry and dialogue in critical-praxis orientation. *Journal of Educational Practice and Research*, 28(2), 181-211.]

姜貞吟（2010）。跨國遷移：勞動與婚姻的移動。載於游美惠、楊幸真、楊巧玲（主編），性別教育（頁171-193）。華都文化。

[Chiang, C.-Y. (2010). Cross-border migration labor and marriage movement. In M.-H. You, H.-C. Yang, & C.-L. Yang (Eds.), *Gender education* (pp. 171-193). Far Du.]

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。https://doi.org/10.3966/168020042015061501003

[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. https://doi.org/10.3966/168020042015061501003]

柯婉青（2019）。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。《教育研究集刊》，65（4），37-73。https://doi.org/10.3966/102887082019126504002

[Ke, W.-C. (2019). 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. *Bulletin of Educational Research*,

- 65(4), 37-73. <https://doi.org/10.3966/102887082019126504002>]
- 莊琇閔（2021，5月2日）。4國中少年惡踹外籍移工害摔車遭網友怒批後依社維法送辦。Yahoo！新聞。<https://tw.news.yahoo.com/4國中少年惡踹外籍移工害摔車-遭網友怒批後依社維法送辦-031904488.html>
- [Chuang, C.-M. (2021, May 2). 4 high school boys kicked foreign migrant workers and crashed his moto-bike criticized by netizens and punished by social security laws. *Yahoo! News*. <https://tw.news.yahoo.com/4國中少年惡踹外籍移工害摔車-遭網友怒批後依社維法送辦-031904488.html>]
- 郭丁熒、施惠文（2007）。bell hooks的交融教育學及其實踐取向之探討。臺東大學教育學報，18（1），141-170。<https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200706.0141>
- [Guo, D.-Y., & Shih, H.-W. (2007). A study of bell hooks' engaged pedagogy and the approaches of practice. *NTTU Educational Research Journal*, 18(1), 141-170. <https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200706.0141>]
- 勞動部（2023，10月）。產業及社福外籍勞工人數。<https://statfy.mol.gov.tw/index12.aspx>
- [Ministry of Labor. (2023, October). *Foreign workers in productive industries and social welfare*. <https://statfy.mol.gov.tw/index12.aspx>]
- 彭雅卿（主持人）（2004-2005）。Gadamer的視域融合理論在德國寓言教學之應用（計畫編號NSC93-2411-H-034-017）〔補助〕。行政院國家科學委員會。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=994500>
- [Peng, Y.-C. (Principal Investigator). (2004-2005). *Teaching German fables by the Gadamer's theory of fusion of horizon* (Project No. NSC93-2411-H-034-017) [Grant]. National Science and Technology Council. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=994500>]
- 楊幸真（2004）。再思女性主義教育學：愛、信任、倫理與關懷。通識教育季刊，11（1&2），227-251。https://doi.org/10.6745/JGE.200406_11

(1_2).0008

[Yang, H.-C. (2004). Rethinking feminist pedagogy: Love, trust, ethic and caring. *Journal of General Education*, 11(1&2), 227-251. [https://doi.org/10.6745/JGE.200406_11\(1_2\).0008](https://doi.org/10.6745/JGE.200406_11(1_2).0008)]

劉美慧（2011）。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12（4），56-63。

[Liu, M.-H. (2011). The reflection and foresight of multicultural education research. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 12(4), 56-63.]

劉梅君（2000）。廉價外勞論述的政治經濟學批判。臺灣社會研究季刊，38，59-90。

[Liu, M.-C. (2000). A critique from marxist political economy on the “cheap foreign labor” discourse. *Taiwan: A Radical Quarterly in Social Study*, 38, 59-90.]

劉慧雯（2009）。新聞報導知識傳佈體系的構成：從Schutz的觀點看新聞報導中的視域融合。中華傳播學刊，15，93-131。<https://doi.org/10.6195/cjcr.2009.15.03>

[Liu, H.-W. (2009). The knowledge system constructed by news: The perspective of Schutz’s phenomenological sociology. *Chinese Journal of Communication Research*, 15, 93-131. <https://doi.org/10.6195/cjcr.2009.15.03>]

潘文福（2010）。建構互為主體性的教室觀察指標——詮釋的觀點。教育資料與研究，96，95-116。

[Pan, W.-F. (2010). An interpretation perspective for the construction of observable indicators in the intersubjectivity classroom. *Educational Resources and Research Bimonthly*, 96, 95-116.]

鄭印君（2007）。動畫敘事與觀看主體關係初探——慾望中的凝視。明道通識論叢，2，87-105。<https://doi.org/10.6954/MJGE.200703.0087>

[Cheng, Y.-C. (2007). Preliminary exploration of relationship between animation narrative and watching subject: Gaze in desire. *MingDao Journal of General Education*, 2, 87-105. <https://doi.org/10.6954/MJGE.200703.0087>]

羅貽榮（2006）。走向對話——文學、自我、傳播。中國社會科學。

[Luo, Y.-R. (2006). *Towards dialogue—Literature, self, communication*. China Social Sciences Press.]

Kanpol, B. (2004)。批判教育學導論（張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠，譯）。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.). Psychological. (Original work published 1999)]

hooks, b. (2009)。教學越界：教育即自由的實踐（劉美慧，譯）。學富。（原著出版於1994）

[hooks, b. (2009). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom* (M.-H. Liu, Trans.). ProEd. (Original work published 1994)]

(二)英文部分

Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. Sage.

Chatman, S. (1978). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*. Cornell University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Sage.

Nichols, B. (2010). *Introduction to documentary* (2nd ed.). Indiana University Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.