

在地化教育的區域性價值探究

摘要

「讓社區成為培養孩子的場所」是一種假設、理念或是一種可以被實踐的可能？是本文探究的核心概念。本文將描繪以「社區為本」的教育民族誌研究初探，以生活世界為場域，期望透過「地方」、「理解」做為認識偏遠地區教育的觀看與理解的方式，企圖建構台灣教育社會學、批判教育學的本土論述與實踐模式。

本文陳述一個以鄉村社區內之閒置空間為場域，企圖開創另類的青少年學習空間的社區教育方案，此方案所欲開創的學習，是以「情境化」(situated)做為形成課程與教學的基礎，期望一個閒置空間 (space) 能夠成為鄉村孩子們的學習「所在」(place)。

本文透過一個參與式的行動社區方案為案例，企圖探究鄉村社區如何發展與建構弱勢學習者的照顧單位，如何促成社區互助網路活化，讓社區的孩子在「社區家庭」中被共同被照顧、學習、成長與蛻變。透過此系統，社區的孩子成為能夠回饋社區、提供協助的照顧者。

如同 Greene (1974) 所說，知識的意義是源自於學習者的經驗，必須被學習者自己建構起來，不能把個體與其所屬的環境區隔開，學習者才能夠對自己生活的世界賦予意義。簡單的說，我們企圖以在地的經驗為素材去建構學習，並且發出聲音。從中理解台灣教育社會學實踐的可能模式。

本文所使用民族誌的方式進行，透過長期的參與觀察與深度訪談，去理解、參與協作研究者（社區青少年與居民）的生活經驗，進行批判、反思，並對其所蘊含的意識型態與權力結構進行解析。

關鍵字：在地化教育、經驗學習、民族誌、社會化

98年5月6~8日

壹、前言

位於鄉村、邊陲區域內學區內，學校普遍共同面臨的問題是：經濟弱勢使得家庭功能逐漸流失，家庭失能、主要照顧者缺席，形成教育現場多數學習不利處境的難解之題（陳儒晰，2008；王麗雲、甄曉蘭，2007；林俊瑩、吳裕益，2007；張鈿富、吳慧子、林松柏，2007；陳美如，2006；顧瑜君，2006；郭靜晃、吳幸玲，2001）。

非洲諺語：「教育孩子需要整個村落的力量」，偏遠地區的教育問題，與社會結構、文化背景息息相關，不能期待學校肩負所有教育的功能，而需要社區整體的力量，將社區協力網的建構起來，透過網絡的功能，以動態的關係可以做為功能互補的系統觀（顧瑜君，林育瑜，2006）。紀錄片「三個孩子、四個媽」也呈現透過不同角色的扮演與補位，是可以讓孩子穩定成長。

李遠哲（1999）提出「讓社區成為培養孩子的場所」，認為教育不只是傳授知識，還要培養學生的基本生活與做事的能力與態度，目前的學校教育已經被窄化為升學取向，那孩子與青少年需要學習照顧別人、接受挫折、觀念培養、責任感的建立等等的學習場域就是社區，從孩子生活環境出發的學習，進行教育應該做的事：學做人、學待人處世還要學習解決未來問題的能力。

本文透過實地參與，企圖以一個長期的方式，與社區共同探究如何提供孩子關懷、學習與增能的網絡。從實際的「空間」（place），跳脫以學校為場域的課程經驗，透過一個具體空間建構出「經驗」的場域，以經驗、行動、實踐作為理解鄉村地區學生的學習需求，從發生的「故事」、「事件」中，產生教育的理解與發展的動態關係。

本研究的起始點，就是從學校教育若沒有辦法滿足鄉村/弱勢孩子的學習，那這群孩子的未來該何去何從？什麼樣的學習才是這裡孩子所需要的？所謂的「社區為本」、「在地化」學習又該是什麼樣的模式？如何形構一個以行動導向為主的教育實踐模式？

貳、教育社會學現場觀察

本文論述的教育場域，位於台灣鄉村地區，在教育系統中，被歸類為弱勢的教育環境（如「教育優先區」¹），顧瑜君、陳培瑜（2004）曾指出「離開鄉村是好事」是造成鄉村教育的處境的關鍵性影響價值之一，在家庭、學校與地方塑造了家鄉是暫時棲身之地，長久以來「一路向北走」的價值觀，成為鄉村地區孩子們社會

¹吳清山、林天祐（1995）提到「教育優先區」一詞係指被政府列為物質或經濟極為貧乏或不利，須優先予以改善以利教育機會均等理想之實現的地區。透過相關的方案推動對於經濟或文化不利地區之兒童，是有其實質之幫助。

98年5月6~8日

流動的基調，教育普遍被視促成社會流動的主要力量，單向發展觀在教育系統中是默會的知識。學校教育背負著學業成就的壓力下，間接的成為將孩子送離家鄉的推手。在我們長期與地方教師共同探究此教育議題的過程，一位在長年在「省中」任教、即將退休的老師感嘆的指出，對台灣而言「省中」在過去的幾十年來，將家鄉最好的人才「集體送離家鄉」到都市去、外鄉去，雖然沒有講出來，但整個在學校裡學習的氣氛就是：高中畢業就該走了，離開家鄉之前，學校教育的歷程中，對於家鄉往往缺乏認識與瞭解，反倒有濃厚的脫離意涵，走得越遠、成就越高。走不成的是成就低的，若離家而歸鄉的（除非有高就），很容易被貼上「在都市混不下去」的貶抑標籤。

教育是一種社會化（socialization）的工具，學校是一個社會化的單位。教育制度使文化與價值傳遞、協助個人社會化、促成社會統合（林清江，1981），那麼上述鄉村地區孩子普遍的社會化歷程、所接收到的文化與價值是什麼呢？面對生長在一個必須離開的家鄉，鄉村孩子所經歷的社會統合學習又是什麼呢？

從 83 年間，鄉土教育開始在台灣推行、九年一貫後則有學校本位課程的正式課程，學校開始正式、正面處理學生與其生長環境的議題，然而，在這些課程中，鄉村多數時候，是教學方案的「學習素材」（文史古蹟、特產景點、風俗習慣），熱鬧有餘、多樣化學習方案推曾出新之外，對於根本核心價值的觸及與改變，則是薄弱或沒有明顯的改變（顧瑜君，2007）。

教育社會學雖然是界於教育和社會學之間的一門學科，探討教育與社會之間相互關係、教育制度在社會結構的地位與調適的方向、教育制度如何發揮有效發揮功能（林清江，1981；楊瑩，1994；蔡璧煌，1998；林生傳，2005；陳奎熹，2007）。目前台灣的教育社會學論述有理論介紹（周珮儀，1999；成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001；王麗雲譯，2002；邱愛鈴等譯，2004；方永泉譯，2003；彭秉權譯，2005）、課程社會學分析（李錦旭譯，1989；黃嘉雄，2000；王瑞賢譯，2005；卯靜儒，2002、2004）、學校教育權力分析（劉北成、楊遠嬰譯，1992；吳康寧譯，1994；唐宗清譯，1994；蕭昭君、陳巨擘譯，2003）等，多以介紹、檢證理論為主，實際上教育現場卻缺乏從事實踐性研究、批判民族誌、脈絡化分析及如何轉化現場的增能賦權現象（林昱貞，2002）。簡言之，台灣的教育社會學相關研究，多數移植國外的理論，使用根植於於台灣社會文化差異甚大的情境脈絡下，所發展出的批判語言論述，直接套用在台灣的教育現場，就算「教師作為轉化型知識份子」的概念被介紹與引用，但缺乏實踐性研究的在地、本土經驗探究。本研究對於教育現場的觀察開始探究，可從以下幾個方向去理解實踐性的困境，並從中生成本文的問題意識與研究目的與問題。

一、學校作為社會化機構的處境

教育（education）本來就與學校教育（schooling）不同，教育泛指人生一輩子的學習過程，在各種正式與非正式的情境中持續進行著；學校教育則是在制度中、

98年5月6~8日

機構中進行的學習（張盈堃，2008）。雖然「教育」與「學校」的不同不難理解，但在學校的現場，往往教育與學習被劃上等號，認為在學校裡上課、學習就等於了教育，去上學被誤解為獲得完整的教育。

將教育的過程從某個角度而言，與社會化歷程類似，學校與家庭、同儕、媒體在社會化的歷程中，扮演不同的角色與任務，學校作為社會化機構的任務中所需完成的工作，簡單的說，是透過制度與系統化的結構取得，然而，台灣升學主義掛帥，學校教育淪為訓練學生因應考試的技術化處境，而教育的本質以被扭曲，教育等於學校的窄化狀態，使得學校能做、願意做的「教育」侷限於學科與正式課程，屬於潛在課程、非學科、等非正式型態的學習，很難有生存的空間，再加上升學主義扭曲的學習概念，學習與考試、成績劃上等號。非學術學科的學習（美術、音樂、體育..等）又往往無法跳脫比賽、競技的框架，工具性超越了本質。

換言之，雖然學校作為社會化的機構，先被誤解（等於教育），現實考試掛帥環境又使得學校的學習、運作受到影響，當我們關注弱勢孩子的家庭是否提供了穩定的功能時，我們也必須檢視學校的社會化功能是否充足、學校的社會化歷程是否需要注入新的觀點。本文企圖以「社區作為教育的場域」、「社區彌補學校社會化功能不足」的概念出發，理解在鄉村地區的孩子們，社會化過程中社區可以扮演什麼角色、發揮哪些功能，使理念與理想中的社會化與教育能落實於鄉村地區。

二、現場的發聲

雖然，台灣的學界對於批判教育學、新教育社會學、教育社會學等論述有許多的產出，熟悉實踐（praxis）一詞的意義；對 Giroux 與 Freire 所論述的異同有清楚的掌握；也可以清楚的論述 Foucault 的知識、權力與規訓之於教育的蘊義；同時對於 Bernstein 談到的符碼與階級再製的關係充分理解、對 Habermas 所談論的實踐旨趣並不陌生，但是，對於實際教育現場真正的觀察與理解，卻還是距離實踐的真意有些距離，實踐旨趣的研究是台灣教育社會學論述需要努力扎根的方向。

也就是說如何從實踐中去發出聲音、產出屬於在地的論述，應該才是教育社會學的本質。Jasso & Jasso（1995）提到批判教育學不是方法，是生活方式。論述不只是文字的使用，是做為詮釋社會與文化的基礎（引自黃柏歡、廖貞智譯，2005：69）。在林昱貞（2002）曾提到批判教育學在台灣的困境有：見樹不見林的理解、理論與實踐的失衡、去脈絡化的批判語言、缺乏教師做為轉化型知識份子的實踐性研究、缺乏以正面觀點看待學生抗拒的文化研究五點，也提出需要具有實踐、解放取向的民族誌研究出現、注意場域下的歷史與情境脈絡避免流於之離破裂的殖民者語言、實踐不是直線化約的過程需要更多研究者進入真實的教育現場進行理解、並且需要正視並理解學生抗拒文化的正面意涵。

本研究企圖透過真實的「空間」場域，將行動、實踐、民族誌研究、脈絡化分析串連起理論與實踐的對話，透過真實的現場理解學生的狀態，從中發展實踐的策略，並建構出具有區域性特色的教育實踐模式。

98年5月6~8日

三、學生整體經驗的斷裂

(一) 在校

Collins (2000: 135) 曾提到「在學校中，不同背景的孩子之所以有不同的學習表現，事實上是因為他們並未接受相同的學校教育過程...。(引自王瑞賢、王慧蘭、陳正昌譯，2008: 9)」。我們的學校教育追求的是形式的平等，在教育系統內的學習表現是與教育系統外的經驗累積息息相關。學生的差異會因其社經地位的優劣，產生分化的可能，若學校教育被教師或其他的教育工作者簡化為形式的學習、訓練技術，忽略的社會變遷、文化處境、學生的生活脈絡等，則學校的課程與學習，則讓學校教育過程背後的差距越來越大，學校不能只關注教材與進度，需面對學生教育過程中其形成的具脈絡的影響因素 (彭秉權譯，2005；宋文里譯，2001)。

(二) 在家—有「家」可歸

「許多進入學校的青少年居無定所、疾病在身、惡肚子、貧困—他們為這些問題所苦，也使得想要留在學校並獲得成功，渺無機會 (DeRidder, 1990:153) (引自黃德祥等譯，2007: 233)。」本文所探討的社區，許多孩子無法與都會區或資源豐富區的同儕一般獲得相同的社會成就或流動，諸多研究都指出家庭是關鍵 (吳清山、林天祐，1995；林振春，1999；楊國賜，2001；許靜芳，2006；周新富，2006；楊文娟，2007；何福田，2007)，這群與本研究團隊互動的孩子們反映著鄉村的常態，有些孩子的家庭穩定，有些家庭功能薄弱或屬失能家庭，各類型的孩子聚集在此空間，一起思考與面對家鄉的處境、自身境遇。

家庭是社區組成的基本單位，如果學校所屬的社區內，這類「失能」家庭的狀況比例日漸增加，形成「家」只是一個容器，讓孩子有其棲身之所、一個遮風避雨的地方，「回家」也只是一個空蕩蕩的空間。本研究以經營二手公益商店為媒介，「社區作為家庭」的概念，讓這個空間成為關係聯結的地方，企圖讓這群孩子在這裡有「在家」的感覺。

(三) 在社區

過去，在農業社會人與人、家庭與家庭或是村落與村落間穩定的關係，面對時代洪流的衝擊，已經將相互照應、關懷的維繫基石流失。

現代的社區 (the community) 概念就是「基於社區中土地共有和組成家庭間的互賴，社區成為聯合式生活的主要焦點。每一位成員和其他人彼此多少是有熟識的，透過交往，學習去適應每一位同伴的行為，這個群體就是藉此人際關係的複雜網絡而連結起來。(許木柱等譯，1996: 95)」現代的社區已經跨越血緣、宗族具有凝聚力的關係，朝向公民社會邁進，以社區

98年5月6~8日

營造的方式建立起社區感，但是這是「大人」的世界，對於孩子而言，並沒有實際參與社區的經驗，對社區的瞭解是陌生的。

透過實際參與社區的事物，真實的接觸與認識孩子們自己所生長的社區、鄰里，從實際的互動中去建構屬於孩子們主體的社區關係。

參、空間作為教育平台的轉化

透過「空間」，走出學校教育—踏出受限的循環、結構的牽制（升學、成績、PR值等釐不清的糾葛）。在這個空間中，我們要實踐的是較為完整的社會化學習歷程，憑藉著「課程即關係，課程是空間」（顧瑜君，2007）的概念。讓來到社區公益商店的孩子創造教學者、學習者的各種形式關係的建立、互動與維持，為了讓關係有著力點與教育可以有施展的可能。

本研究的場域位於社區內，為一個閒置空間再利用的方案，讓社區青少年將此空間改造並經營為「社區公益二手商店」（後稱「社區二手舖」），透過經社區二手舖子，去經歷真實的學習、藉著商店做為平台，在此平台上與社區各種人士遭逢（encounter），買與賣不僅僅是一種交易，更是一種關係的經營與建立，商店盈餘與物資都可以作為社區照顧、促進社區互動之用。此空間(space)作為教育的平台，是一種非學校型態的學習形式，由研究單位、社區與基層學校共同建構的社區生態協力網，預計以長期經營方式進行，長程目標是使此空間成為社區孩子自主學習的所在（place）。

一、誰來實踐

李遠哲（1999）曾提出「社區作為家庭」的概念，並指出「我們的教育工作，常常沒有把『教育』和『訓練』這兩件事分開」，因此，建議讓在學校應該跟社區結合，讓沒有在學校裡獲得學習樂趣的孩子，透過社區獲得學習的可能。顧瑜君（2004）提到鄉村教育的現象是500人陪葬50人的現象，學校只顧可以升學的學生，若只有學校裡只有這樣的單一思維，那其他的孩子是否有其他出路呢？如果學校無法掙脫升學與分數的枷鎖，孩子們的家庭又無法提供孩子們所需的支持與陪伴，社區作為家庭是否能給予鄉村中在學校體系中無法獲得應有教育的孩子們，另一種學習與教育的可能。在生活場域中，孩子的經驗是與學校教育產生斷裂，學校教師或是有心無力（蕭昭君，1996、1999；陳美如，2008；陳美如、郭昭佑，2008），但誰來嘗試產生一些改變的可能？在看到基層教育的「實然」面貌，那是否有應對的可能？

社區中一個閒置空間需要思考再利用的活化，因此，我藉著團隊的形式進行「社區做為家庭」、「社區作為社會化機構」、「社區作為教育場域」的實踐探究，藉著空間再利用的工作，將外展資源進入我們所經營的空間中，進行教育實踐。這個場域有其社區的歷史背景、獨特的發展脈絡，Giddens（1979:55）

98年5月6~8日

認為行動是要座落在時間、空間與結構三個向度上，時間與空間是無法割離，也與社會生活相關。透過行動，產生理解、反省，透過民族誌研究，產生反身性 (reflexivity) 的可能藉以理解我們自己所知為何、如何知道，以及我們如何與他人互動的過程。研究團隊可以透過這些反思，來詮釋與理解我們自己的面向，以及藉以構成偏遠/鄉村的孩鄉如何學習、課程發展等面向。

以跳脫學校的形式，是手段之一，讓學生產生願意參與、行動、產生興趣的動機，形成社群。產生 Giroux 所說：「任何一種實踐，只要能夠有以地企圖影響意義的生產過程者，並都是一種教育的實踐 (Giroux & Simon, 1989:230)。」

二、實踐脈絡

導演林正盛在強調「我們的孩子」紀錄片發表座談會上語重心長的說：製作完這部影片，他的心情是，城鄉差距下的貧窮不是像表面這麼簡單，在資本主義下，貧窮真的很嚴重，可能會一直擴大，引發很多問題。「我們的孩子」記錄城市與鄉村兩種不同型態的童年生活，來探討背後所隱藏的城鄉、階級等真實存在的教育問題。多數鄉村的的孩子都面對著 West (1992) 所謂的離散 (diaspora) 概念。而這些問題除了沈重外，所涉及的結構性複雜因素，使得鄉村的的孩子很難去想像自己除了會唸書外，還可以有什麼美好的未來。

社區二手舖，位於花蓮中南區的鄉村社區內，過去曾是日治時代官辦移民村，所以當地還保有相當多的歷史建築，當地的社區組織，的工作理念為「讓生活更好」，以「家庭式的參與」，家庭每個成員的投入，代表著其工作面向考量的是社區整體，老人、青少年、兒童、婦女等，家中的老老小小都可以是活動的一份子，整個社區就是家庭的生活與學習的場域，從生活出發的關懷；強調以環境、教育、人為其社區營造的核心。

社區二手舖的空間是個日治時代留下來「風鼓斗」式老房子，透過帶領社區青少年經營二手商店的方式，以參與式設計的方式，讓在地的孩子與專業工作者攜手讓屋子改變樣貌。屋是空間(space)，修繕裝飾後成為商品陳列販售的地方，這空間不能只放滿東西，將藉著東西的進進出出累積起關係，使「屋」這個空間變成「所在」(place)。透過這個空間，人、環境不斷與事物遭逢 (encounter) 據點，產生不同的事件與過程，就是各種學習的起點產生不同的經驗，讓學習者賦予其意義 (Greene, 1974)。

研究團隊提出「5 way」的經營理念，讓經營好玩之外，創造另類的價值：

- 1.掛羊頭 賣狗肉：二手物品的交流買賣只是個幌子，孩子們要學習認識二手物品，從物品中學習。
- 2.老闆不在隨便賣：店舖的經營者就是孩子們，可以「看人賣」，經濟狀況不好的社區居民，可以幾乎用送的價錢出售，但觀光客或負擔得起的，則需付標價，同時，可以工作換取物品。

98年5月6~8日

3. 銀貨不兩訖：社區中有人需要物品，沒有新台幣可以先來賒帳，日後再償還。此店銀貨不需兩訖，歡喜就好，建立社區中的關係與互動，換工，也是一種銀貨不兩訖的形式。
4. 吃人夠夠：這是家把人吃進來的商店，將捐物者、社區居民產生關係，連結外展的資源與建立起在地的網絡。
5. 「黑」店：邊做、邊改、邊學，是這家鋪子經營的重要策略。跟孩子們工作，計畫永遠趕不上變化，所以，像是在「摸黑」工作、前進，成了名符其實的「黑」店。

研究團隊與孩子們透過好玩與不太合常理的口號，發展出屬於社區二手鋪的經營特色，並且容許各種可能的發生，透過實做的歷程，理解孩子學習的樣態與生活環境的關係，產生具有脈絡的觀察、認識，進行反思，產生下一步的教育行動。

三、「置身所在」的理解

「逆勢」的教育行動思考，是一種區隔性很強的價值觀，雖然 Howard Gardner 在 1983 提出多元智能的概念認為智能是解決問題或製造產品的能力，受到一種獲多種文化環境的重視（莊安祺譯，1998），也強調社會與文化因素是影響智能發展的關鍵，要受到人所生存的社會環境、文化背景所重視，才能有良好的發展（Gardner, 1999），Gardner 於 2006 年提出連結多元智能在教育實務的觀點。檢視目前的台灣教育現場，雖然具有多元智能的概念，但是在學習表現上還是傾於重視「語文」、「數理」能力的表現，其他的能力學習只能算是學校課程中的點綴。而在偏遠地區的教育現場往往產生多元智能與多元文化理解的誤用，例如發展各校的特殊才藝，如「一校一體育、一人一樂器」的口號式才藝，爭取比賽、演出的機會，但是卻掩蓋掉教育現場的問題：教育品質的提升、學生學習的成效、適性的教學等，讓「多元」文化教育或多元智能發展被「困」在物化文化的理解（顧瑜君，1997、2006）。

易言之，將社區資源融入教學，或到社區內去學習，主客體容易分離，與真的「在生活中學習」不盡相同，仍有「模擬性」、「扮演性」、「暫時性」。雖然課程提供了實地參與、操作，但「置身所在」的狀態卻與真實生活不同，使其經驗學習的累積與預期的或有所差異。

「置身」的原文是「situated」，「置身所在」（situatedness）、置身其中（being situated in）的相涉關係整體（a related whole），而非主客體分立的還原關係，李維倫（2004：161）：「是某一個生活的涉入狀態（involvement）在其中某些特定的社會文化視框為人們所用，而事物也因此被朝著某些特定的方向來理解，人們並且依此而採取某些特定的處理行動。」參與者將會得到「人在關係之中理解的經驗，或者稱之為相涉關係（relatedness），也就是在這個空間中，是使事物與人如自然的遭逢（encounter）。」

98年5月6~8日

透過社區二手舖的真實的場域—孩子們的身體真的掉進去，現金交易、被客人欺負或讚美，遇到認同公益商店價值的客人，或者「奧客」亂殺價、討贈品、賒帳.....所有的社區互動在舖子裡，都是玩真的。店內更是實實在在的反應人生樣貌：收入與帳目不符短少了、遲到、不請假的曠職、東西被外人或自己人「不告而取」....任何發生在舖子內的，是生意也是學習。孩子們現場執行工作而非「扮演的角色」，在經營買賣的過程中，身體被安置在空間當中，並在應對進退的交往歷程中，重新給予自己一個新的「命名」，認同就在形構中形成，Hall (1990:225):「認同不只是一種存有 (being)，更重要的是，它是一種化成的過程 (becoming)。是屬於過去的，也是未來的。」在這個空間中課程應提供一連串的時機，讓學習者「掉進去」自然的「置身所在」，期望學習者能將其存在的主題加以關連，並且不斷反省這些主題，直到他們了解自己是這個世界的一部份，而且能夠對以往疑問難解的部分加以命名 (Greene,1978；轉引自簡瑞容，1997：60-61)。

肆、實踐反思與討論—專業化的定位

一、拼被的行動團隊

以生活世界為學習與教育的場域，匯集了許許多多的學習與教學的素材，就像一張「拼被」，家長、孩子、老師、社區裡老老少少、歷史、記憶...都貢獻了「布片」，在特定的時空下，編織起此真實世界，這是一個難以被複製或完整的模擬教育、社會化場域，因此，這個空間與模擬場域或許相似，但實質上有極端的差異。每個學習者承載著個人的歷史、經驗、與他人互動的脈絡、記憶、感情、文化和語言、甚至聲音都很獨特，學習者作為一個如此複雜的「載體」，在拼貼出真實的空間中，並與之進行對話，是一種活生生的文化、文本與歷史再現 (Ritchie, Wilson, 2000)，以拼被的歷程做為場域中運作的比喻，在生活世界的場域中教育活動的設計者、教學者、學習者在這個真實的空間中，所有的參與者角色是交錯與模糊的，每個角色皆有學習的可能。

這個空間同時被各方的素材拼裝在一起，並提供另一片布片進入此空間，換言之，學習者也成為此拼被的大型分工合作團隊 (a quilting bee) 成員，界線與角色是交錯與模糊的。

社區，是教育的場域、社會化的機構，還是生活世界？當社區是教育與社會化的場域，其虛擬性使教學者、學習者的互動有一定的範疇與模式，如果「置身所在」是生活體驗課程的重要條件，社區不能只是教育與社會化的場所，必須可以成為真真實實學習的生活空間。N.G. Nagel (1996) 提出，學習者如果能從「真實世界的問題解決」(real-world problem solving) 學習，較容易產生學習的意義與價值。因為從真實世界的問題解決過程裡，學習者可以依據個別的興趣來選擇解決部分的問題，解決問題的學習過程也將是統整的、有

98年5月6~8日

意義的。

教育與社會化歷程就如拼被一般，每一片布都有價值，每個提供者都成為真實空間的創造者，也同時可以置身其中。例如，從捐物的豐富與多樣中，孩子們會觀看到自己的「不足與缺乏」，但此觀看與理解可以成為課程與教學，去認識自我在資本社會中的價值與定位，藉此孩子們更能釐清「窮得只剩下錢」是什麼意思，去看見他們自己在資本社會中的疏離處境的真實樣貌，藉著一個全新名牌皮夾中去理解鄉村、經濟弱勢者的自身定位，拆開「名牌」商品時，多數孩子是「不識貨」的，在旁人的協助下瞭解了名牌後，他們會開玩笑的說，真的又怎麼樣，我們拿著用，人家會覺得我們用假貨，真與假、虛與實之間的動態理解，與看見自身的穿越，就在這個看似不起眼的整理「可能是名牌皮夾」的當下真實的展現了學習。

二、遭逢 (encounter)

期望透過社區青少年經營二手店舖的歷程，可以去創造社區參與、去思考鄉村價值以及社區的未來；從商店經營中，我們期望讓鄉村孩子們有五種鄉村的味道：頂真、勤儉、感心、親切與好用的態度。此二手商店已經開始正式營運雖然僅7個多月的時間，但透過人與事物的遭逢，我們已經開始理解教育的對於學習者所置身的發展可能。

Geertz說：「我們對著自己訴說關於自己的故事，這些故事的集合體，就是文化。文化就是我們關於自身的故事的集合。」從故事開始，理解文化、理解他人、也認識真實。教育學者 Lave(1988)認為，通常「學習」是發生在行動、情境與文化作用的功能之中；也就是說，有意義的學習是身歷其境所產生的(作用)。遭逢促成孩子有意義的學習，Popkewitz (2000:5)指出：「如何培養學生世界公民的認同的同時，還能讓學生『感覺在家』(feel at home)這其中包括實用的變通性(如有彈性、帶著走的能力)和解決問題的能力。(引自卯靜儒，2008:9)」，透過真實情境的學習，跳脫學校教育以學科內容、特定文本的學習，並逐漸形構起「在家」的學習場域。

三、學習經驗的拓展

Pinar (1994:220):「課程不是由學科組成，而是由主體、主體性組成的。課程的開展就是建構自我，建構主體性生活經驗的過程。」對課程的主張，Pinar是以「currere」作為經驗課程的表現，強調圍繞跑道的動態過程，是以個體的「生活經驗」(lived experience)為核心，並可以從自傳 (autobiography) 的方式，進行「概念重建」，其目的在於透過概念重建過程中而探討其他意義領域，展望各種可能性，從而為自我、他人和世界的發展形成新的方向。

經驗課程的學習是面對真實生活與社會為教育實踐脈絡，從教育價值改造落實的場域與實踐空間，以生活為教材為找出學習者親近學習的方法，這些外

98年5月6~8日

在的教材與策略，只是「手段」，嘗試形成新的教育觀點是目的。

透過事件的發生，促成真實的學習體驗同時也考驗現場教育實踐者的「即興演奏」的能力，事件、學習者、教學者三者是共同完成一件課程與教學的「作品」，而作品的意義不只是被觀看，還含有交互主體的意義、美學價值在過程中產生。這樣主體經驗是相互流動，以「置身事內」、「涉入」做為課程思維模式，就如同楊宏俊（2007）提到「生成間性(In-Betweenness)」的概念，是一種「事物崛起的狀態」，它可以被視為是「總是超越既定邊界的一組關係」，以二手商店的形式創在另一個學習場域，即是要超越既定的學校、課程的文本，開創一種課程文本的可能，在 in-between 的空間當中，不同個體的位置性的遊移，透過事件與故事的發生，一同交融出課程之外，形成「故事」的方便，創新新的文本，並且欣賞與評鑑文本的歷程獲得新的學習與生活經驗。

四、經驗的實踐策略

Greene 是美國著名的當代教育哲學學者，她的涉及以美學、現象學、存在主義等理論做為其教育哲學、課程理論的基礎。主要她的著作都呈現出她對於環境、個人與課程之間的交互關係，強調自我意識反省之重要（Greene, 1967, 1973, 1978, 1988）。Greene（1973）提到「教師即陌生人（Teacher as stranger）」的觀念，就是必須意識環境與生活經驗產生的覺知與反省，她提到「從陌生人的觀點來看每一天的現實世界，是以探究、驚奇的眼光來看待所生活的世界。就像從居住很久的他鄉回到家鄉一樣，返鄉者會注意到環境中他以前從未注意到的細節與類型，……現在從新的眼光來看，他不能視文化類型為理所當然，……為使其再次產生意義，他必須根據他所改變的經驗，來詮釋並重新組織他所看到的事物，他必須有意識地進行探究。（267-268）（引自甄曉蘭，2004：206）。」，強調這是教育包含著人我的關係、及互為主體性的理解（Greene, 1988, 2001; ; Reed, 1996; 周佩儀，2003）。

我們在社區中的「社區二手舖」即是要產生探究學生生活的新理解，以陌生人的眼光，透過經驗、互動，再次產生理解的意義，是具有意識的要認識、理解我們的孩子，並嘗試與他們一起命名這段我們共同的經驗與認識，可以從生活經驗中產生的覺知、從個人與環境互動所產生的實踐性，看到每一個「人」所生活的世界，以多元的視域詮釋多重的實體，跳脫過去「理所當然」的思考，重新創造更多的可能（Greene, 1988）。

五、學習觀看「我們的孩子」²

該如何重新認識我們的孩子呢？先從幾則故事開始：

（一）阿泊-打破藝術家

² 借用導演林正盛的影片標題。

98年5月6~8日

一個容易打翻、大破東西的孩子—阿泊，來到我們二手舖子，媽媽期望他能在舖子裡學會小心行事（不再打破、打翻或降低次數）。我們看著這個等待被「教育」（矯正）的孩子，思考著如何在真實世界中創造實在的學習經驗，讓教育落實而不是矯正。我們對阿泊說，所有在店裡的東西都是人家捐的物品都是「不要的」、「用不上」的「無用之物」，送來我們這裡是希望「從無用變成有用」，賣掉給需要的人，是一種方式，但不是唯一的選擇，若你在店裡打破了東西，你能夠讓打破的碎片變成有用，例如，將打破的碎片做工藝創作後賦予新的生命，就做到了「從無用到有用」，符合原本的經營理念。總之，設法讓「破」不等於沒有價值，你可以選擇，讓我們教你如何小心、不打破東西，或者選擇做一個打破藝術家。怎麼做呢？他疑惑詢問，我們建議，打破的東西先拍照紀錄，然後研究碎片適合做哪種再利用的創作，完成後再拍照，並將此歷程寫下來配合照片，送上部落格。

阿泊聽完，毫不猶豫的說：我要做打破藝術家。阿泊在那一週的生活小記中，寫下了在二手舖子裡的這個事件，阿泊的老師跟我們說，這是他寫的小記中，陳述最清楚的一次。公共電視來採訪，訪問每個孩子的專長，有人說電器、書本、家用品、掃地，阿泊說：我的專長是打破東西。

那天阿泊走路踢翻東西，哐噹清脆的翻落聲音傳來，阿泊本能的露出擔心與恐懼的表情，趕緊蹲下去收拾殘局，此時有人提醒該「照相」紀錄喔，阿泊開心起來，在踢翻的東西前做出靜態打翻的姿勢、作勢露出打破時常有的吃驚慌害怕表情照相。照完後，他重新蹲下去撿拾時，態度與心情不同了。撿起來後，阿泊遺憾的宣布：是塑膠的，沒破，要等下次才能作藝術家。有趣的是，一個多月過去了，清脆哐噹打翻聲音，沒有再響起。

（二）小菲-咖啡情緣

小菲是典型的弱勢家庭³孩子，在學校裡是各種弱勢輔導計畫的受助者。到二手舖子來先當孩子王，在戶外玩耍、非常動態的遊戲-肆意玩樂、喊叫、衝撞、喧鬧（容易被人稱為野孩子那種風格）。小菲意外的他發現舖子裡的滴漏式咖啡器，她表示希望學習煮咖啡，我們教他在一步一步的學習，不經意的說「以後咖啡就由你管囉」。從那次起，小菲不但學會了煮咖啡，主動的在午餐後，端咖啡給大哥哥姊姊們，他們一喝完，立即詢問「還要不要」，若不要了，馬上收拾杯子清洗，放回杯盤吊架上，煮咖啡、送咖啡、收咖啡杯的每個過程，小菲的身體明顯的收澀起來，身體語言透露出謹慎與恭敬，眼神專注-盯住每個可能需要咖啡的人，觀察與行動敏捷，與她在戶外的樣貌截然不同。那天，送完咖啡之後，小菲主動積極的參與物資整理、清潔工作、連下班了都不走，一定堅持等我們都要離開才一起散開。學校的老師到舖子裡來逛逛時，看到

³ 為避免刻板化印象，不特別描述小菲的家庭。弱勢家庭包含以下幾類：單親、隔代教養、低收入或經濟困難、原住民....。

98年5月6~8日

小菲的工作的樣子，告訴我們小菲在這裡的表現跟學校的「差很多」。

在一次到鄰近大學分享二手舖子的工作經驗的演講會中，我們帶著小菲和小萱以團隊成員的身份共同出席，第一次坐大大型階梯教室的講堂內的兩個孩子，眼睛透露一點驕傲與惶恐。問答時間，被問到我們會在二手舖子做多久？我們回答：做到不能再做或做不動的時候吧，此時，小菲輕拉住下在旁邊的大姊姊育瑜頭，在她耳邊說，等你們老的時候，換我們照顧你們。

(三) 小象-艾瑪與被單

一年級的小象，上面有三個同母異父的哥哥一個姊姊，生活在同一條街卻不同的家庭。四年級的姊姊小萱，常會來店裡幫忙，雖然可以以換工方式取得舖子裡的東西，但她總是婉拒。那天，小萱為弟弟小象提出：藍色的迪士尼米老鼠鞋可以給我弟弟嗎？之後小象開始在舖子裡換工。

那天午餐大家要吃街上越籍的阿娥擺攤販售的河粉，當大夥在統計「雞、豬、牛」的選擇時，小象說他要回家吃所以沒登記。午餐前我去屋外洗手，轉回店裡時，他扭動身軀站在店外的路旁看著我，當我看著他擺動樣子以及臉上的表情時，我懂了。我說：我的河粉太大碗、吃不完，你可不可以幫忙我吃嗎？他開心的露出沒有前排牙齒的笑容點頭。餐後小象幫忙善後，到店外水龍頭去清理餐具，他的朋友經過，問他在做什麼，他說：「我跟我的教授朋友吃飯、學做生意」。在學校他曾跟同學分享「我有一個教授朋友」。

捐物中出現一條花格子小被單-繪本大象艾瑪副產品，我們問小象是否讀過艾瑪的書？沒有！我們約定，他讀完三本艾瑪的書，就可換這條可愛的花格子被單。我們找了三本艾瑪繪本，請大學生讀給他聽，一開始他連怎麼好好聽一個故事都沒辦法，坐不住--拿著艾瑪被單包裹住自己、將雙腳縮起、蜷著將全身塞在椅子裡扭動、躲藏，在團隊工作人員的努力下，才終於安靜下來聽故事，重複的聽了幾次。小象回報「看完了」，我們驗收他們閱讀，拿著書隨意到一頁，問他：這些講什麼？他說出那一頁大意，幾頁後，他乾脆吃力的靠著注音符號，把書上的文字不熟練的一字一字拼吐出來，我們問他：你發現會注音就可以讀繪本？小象再次露出缺牙的笑容點頭。是啊，注音的用處小象知道了。那天收工時在門口預見小象媽媽，順口跟媽媽說，小象讀了三本書。

幾個月來住在附近的小象爸爸，多次路過我們的舖子，不主動打招呼也不交談，艾瑪被單被小象拿回家後的那一週，小象爸爸來舖子裡問：下雨了，你們外面的桌子要搬進來嗎？然後幫忙搬真的需要大人才搬得動的原木大桌子，真的感謝他，小象爸爸搬東西進來後，帶著惻隱環顧店內四周、開心的大聲說：這是我第一次進來ㄟ...

(四) 蒼蠅字與布袋戲偶

98年5月6~8日

金寶，中年級，常到店裡來晃，東摸西摸，把玩物品，沒有消費就離開。幾次後我們知道他沒錢，97年10月某日，他又晃來店裡，我們問他是否願意來工作換東西，他露出難以相信卻開心的表情，問了一些「工作條件與福利」的問題（工作幾小時、可以換多少錢的東西..），他表示有興趣後，我們請他寫下名字，我們卻一個也看不懂，每個字的筆畫都擠在一起，大小與字形跟被打死的蒼蠅很像，請他再寫一次，終於看懂一個字「金」，第三次終於勉強猜出他的全名，約定好他有空時就來工作。金寶曾消失過一陣子，後來又突然出現，並且對店裡一個精緻的布袋戲偶充滿興趣。他表示，要用工作換布偶，且把標價150元的布偶殺價為20元，希望我們同意。金寶靈活的操弄著手中布偶的模樣，我們知道他是真心的喜歡，也知道不能以20元「賤賣」，在討價還價一番後，金寶還是很堅持「對折的員工價」仍然太貴了。最後我們決定幫他保留布袋戲偶，不賣給別人，直到達成價格共識後，再進行「公平」交易。

98年3月29日快收工前，金寶出現了，長高了些、樣子也成熟了幾分。這段時間他只短暫出現一兩次，我們以為他為了布偶回來，他說：我不想要了，然後去看其他的東西，為了讓他逛逛，我們延長營業時間，但他好像並不想離開，於是，我們聊了起來，瞭解他最近怎麼都沒來，他說在火車站附近的店家工作，幫忙洗碗、端東西，一天店家給他100元。我們邀他沒工作時常來，他害羞的笑著說好。難怪他懂得問我們工作的薪水計算、福利等問題，原來是有工作經驗的孩子。

金寶工作的那家店裡，用餐的客人，應該不會發現有個「童工」，會以為是店家的孩子幫自家生意的忙，回家的路上，我的腦中拼湊著金寶在鄉村小店中工作的模樣，不知道社區二手舖子，能為這樣的孩子做什麼？

(五) 改變、看見與理解

在學校裡，我們慣用「變好了」、「改善了」去看孩子們，在我們的舖子裡，我們盡可能努力的避免宣稱「改善或變好」，現場的種種「變化」是存在的，但不立即以評價的方式去處理。

我們預計用長期的方式進行這個研究，在研究的初期，我們必須找到「看的視框」，長期性探究容許我們，將帶著價值、評價的意涵，放入括號中暫時擱置，不急著處理。

跟孩子們的互動中，雖然很容易看到孩子們行為的變化陸續產生，且往往令人感動或感觸，但我們並不把這些改變當作「實體」對待，不將這些改變當作「成果」或「績效」處理，將「改變」、「轉變」當作一動態的歷程，在這些不斷流動的歷程中，編織起我們「看」的視框、我們看見與看懂之後，才能產生去產生理解、認識及回應。

阿泊是否能成為打破藝術家？小菲收斂的肢體語言與回報的心意能維繫多

98年5月6~8日

久？小象是否會繼續主動讀繪本？金寶能否來上班，成為社區二手鋪的成員之一？容易被誤解當作是「目標」、必須被完成的「任務」，而用實體存在的視框去檢視與驗證。接踵而來的便是「能維持多久」「是否能轉一到其他場所或學習」等績效的詢問與關切。

而在我們實踐探究的歷程中，這些視框與關切，並不是我們從事研究的目的，從孩子們的故事中，經驗到一個孩子害怕「犯錯」（打破東西），到如何從發生的「錯誤」中理解要學會的價值（從無用找有用），並從中經驗與感受自身的轉變；小菲收斂的肢體語言與回報的心意，是屬於此空間中，獨特的行為展現--除了是孩子王之外，她也是專注王、堅持王，我們關心的是小菲是否如我們感受到她的轉變那樣，發現自己在此空間中的身體與心神的不同，若他感受到了，他如何理解自己在鋪子裡的行為，就由他自主決定了。小象跟注音符號的關係、他的父母與鋪子的關係正在改變中，而這個改變是哪些力量推動？是我們想繼續去認識與瞭解的，研究者、現場的孩子們都是「置身其中」與此力量交織，主客體的區隔變得模糊，究竟是誰在這歷程中改變？還有賴平常心的等待與反思的釐清。學校老師跟我們說，金寶有些智能不足、好像還領有殘障手冊，雖然我們的接觸中，很難跟這些訊息連結，金寶只是個有些害羞、拙樸氣質的鄉下孩子，金寶面臨的處境，反應出社會學論述中那些熟悉卻遙遠的專有名詞（邊緣、社會階級、社經地位...），金寶的出現成為研究團隊的「教學者」，金寶將教導我們在台灣鄉村的日常生活中去真正的理解社會學理的各種名詞與標籤。

因此，二手鋪子所創造的平台是屬於每個在這裡的人，透過參與、相互陪伴的置身所在性，我們放下默默的計算（有效嗎？成功嗎？永續嗎？延伸嗎？）換上理解的視框，真正看見、認識與理解這些孩子後，去創造真正的學習平台，在這個平台上，鄉村的、邊陲的教育處境獲得了被重新檢視與認識的機會。

伍、小結

一、摸黑前進的再概念過程

（一）再概念化

民族誌研究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。因此，進行民族誌研究必須先提出問題、疑惑，在理論的框架下對於研究的問題與疑惑進行說明與解釋，研究者必須呈現形成問題或回答問題的資料及證據，最重要的是將研究問題、研究者提出的解釋系統以及研究資料整合成論點(argument)，最後對此論點加以反思與評估。由此可以確定研究的問題意識、解釋與分析、論點，此三項是民族誌的關鍵與核心。

98年5月6~8日

在社區二手舖的真實場域中，所進行的教育民族誌研究，除了理解鄉村孩子的學習外，對於研究團隊而言，以教育民族誌做為主要的研究方法，以參與、涉入、置身所在的實踐歷程，透過與孩子協作的歷程，藉此促成瞭解在場域中參與者行動背後的「意向性」(intentionality)與反身性，在「脈絡化」

(conceptualization)的視框下理解參與者的世界，以「陌生人」的角度一起對事件的發生、故事的陳述賦予意義與提高教育實踐的可能性。並結合批判社會理論與教育探究領域就形成「批判民族誌」(critical ethnography)，批判教育民族誌在教育上的研究，具有反省性特質，研究者必須對本身行為的意義有清晰的瞭解，並隨時檢討其對研究過程與結果的影響，將一般視為「理所當然」的日常教學事件問題化，所持研究態度是一種主動發現或提出問題的態度，積極探討「如何」(how)與「為何」(why)等深層問題。

理論與實務之間的關係，期望可以透過批判民族誌的方式扎根於教育現場當中，本研究的場域提供一個參考的模式，誠如課程學者 Pinar (2006) 所說：實務與實踐的關係，期望透過課程發展達到教育實踐的課能，藉由整合與理解產生跨界的教學能力。從生活經驗理解孩子、從事件做為教學的素材、以置身所在的方式產生反省，透過個人主體經驗與所處場域的變化，從變化的脈絡中，開創一種教育社會學的實踐模式。

(二) 行動與實踐

Giddens (1984) 認為行動會產生意料之外的結果，根據此結果會成為下次行動的條件 (林郡雯, 2006)。在這個教育平台的空間中，研究團隊的行動往往產生的結果都是非預期的，或是我們沒有期待有什麼樣的結果發生，就是從行動開始，並產生「知覺」、「反省」，再讓另一個行動開始，行動的整體歷程就是研究團隊自我監控、反省與批判的開始，從探究的立場出發，從教育的場域中，將實踐呈為動態的系統。如同夏林清 (1996) 所描述研究的過程就是一個批判探究的過程。

研究團隊的探究歷程，就像這間社區二手店舖的經營一樣，摸「黑」進行，透過行動將步伐一步一步踩穩，並認清自己站在什麼樣的立場與理解發聲，與形成行動，這是一個扎根於現場的教育實踐歷程，現在還在摸黑前進。

二、邊緣，也可以充滿力量

依格爾·莫蘭 (Edgar Morin) 曾提醒我們：「想要自由思考，必須在邊緣思考 (引自余安邦, 2007: vii)」。從弱勢、鄉村教育出發，做為主流教育、學校教育反省的參照，做為思考教育的價值、教育社會學之於教育場域的力量為何。本文透過鄉村地區的閒置空間再利用的案例，讓此場域由社區二手舖轉化成教育平台，皆由從邊緣做為思考的起點：弱勢孩子的學習出路、鄉村教育的未來、社會協力網絡的聯結等的議題，藉由此場域讓行動產生、讓事

98年5月6~8日

件、故事發生，從參與、涉入、置身所在的方式，進入此場域的人都是參與者，我們正在累積理解，透過批判與反省性，將「邊緣做為中心」的研究概念澄清，如 Stuart Hall 所謂「邊緣已經成為一個充滿力量的場域(引自 King,1991:34)」，形成社群的力量。希望這家社區二手店舖，成為教育轉化平台之外，之於鄉村地區，可以成為 P.Rioeur(1965)提到的「好鄰人」，對整體環境有所助益的空間與場域。

偏遠並不一定是遙遠，如何在偏遠的處境中找回主體性，將透過在此二手舖子中的故事，去向世人陳述。

三、關懷倫理學

Nel Noddings 提出「關懷倫理學」的論述，雖是以女性的道德思考模式特性為出發點，但關懷的對象、論述的核心，並不僅止於女性。其關懷的核心並不是在於性別的差異，而是由自身處境出發，但其所關懷的面向，卻是遍及於社會中所有的弱勢者，要對其產生最適當的瞭解，並且關懷倫理學的內涵與教育的論述，要從人際間的相遇、接納、承諾、回應等互動之中，建構一個微觀的、具體處境的、重視人際關係、情意交流取向的倫理學（游惠瑜，2008；Noddings, 1984）。

做為在處在鄉村地區的教育研究團隊，我們認為教育不應被化約為學校教育，不是由學科專業來宰制學生學習的內容和價值，教育是對人的關懷；在真實的場域中，放下理所當然的視框，理解「我們的孩子」，對他們的生活經驗、學習脈絡，產生敏銳的觀察和細膩的感受，而產生教育實踐的可能，這就是 Noddings 提到的「去專業化的教育」（引自方志華，2004：157），而這是不顯知識的專業具象，建立起來到此場域的參與者的一種關係，從關懷做為起點的關係，一種強調「關懷者注意與適當回應被關懷者的需求，而被關懷者察覺已接收到關懷（Noddings, 1998, p. ix）。」教育必須關注倫理的需要，這種倫理是一種關係的倫理（ethics of care），從個人面對他人所產生的關懷情意（姜勇、鄭富興，2004），Noddings 著重於人際關係的互動，但 Tronto（1993）認為關懷也是一種社會實踐，這個社會與世界包含我們的身體、自主與環境，所以「我們在一個複雜的維生網絡中尋求去交織的全部。（1993:103）」跨越出倫理學的範疇朝向社會關懷發揮實踐力量的可能。

參考文獻

- Bauman, Z. (1998) . *Globalization: The human consequences*. London: Polity Press.
- Collins, C., Kenway, J. & McLeod, J. (2000). Factors influencing the educational performance of males and females in school and their initial destinations

98年5月6~8日

after leaving school(Deakin University).

DeRidder, Lawrence M. (1990). How suspension and expulsion contribute to dropping out. *Educational Horzon*. pp153-157.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : Multiple intelligence for the 21st century*. New York : Basic Books.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York : Basic

Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory*. London: Macmillan.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge, MA: Polity press.

Giroux, H. & Simon, R. (1989). *Popular, culture, schooling & everyday life*. New York: Bergin & Garvey.

Greene, M.(1967). **Existential Encounters for Teachers**. New York: Teachers College Press.

Greene, M.(1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. California: Wadsworth.

Greene, M. (1974). Cognition, Consciousness, and Curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory* (pp. 69-84). Berkeley, C. A.: McCutchan.

Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. NY: Teachers College Press.

Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. NY: Teachers College Press.

Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar*. New York: Teachers College Press.

Jasso, A., & Jasso, R. (1995). Critical pedagogy: Not a method, but a way of life. In J. Frederickson(Ed.), *Reclaiming our voice: Bilingual education, critical pedagogy and praxis*(pp. 253-259). Ontario, CA: California association for Bilingual education.

King, Anthony(ed.)(1991). *Culture, Globalization, and the World-System* (reprinted in 1997). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Lave, J. (1988). *Cognitive practice*, New York: Cambridge University Press.

Nagel, N. G. (1996). *Learning through real-world problem solving: The power of integrative teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.

Noddings, N. (1998). Caring. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major themes in the analytic tradition*(Volume IV) (pp.40-50). London: Routledge

Pinar, W. (1994). *Autobiography, politics and sexuality: Essays in curriculum theory 1972-1992*. New York: Peter Lang.

98年5月6~8日

- Pinar, W. F. (2006). *The synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T., S. (2000). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: Some notes on comparative strategies of educational research. In T. S. Popkewitz (ed.). *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp.3-27). New York: SUNY Press.
- Ricoeur, Paul. (1965). *History and Truth*. IL: Northwestern University Press.
- Ritchie, J.S., & Wilson D.E. (2000). *Teacher Narrative as Critical Inquiry - Rewriting the Script*. New York :Teachers College Press
- Tronto, J.C.(1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. N.Y.: Routledge.
- West. C.(1992). A matter of life and death. *October*, 61, 20-28.
- 方永泉譯 (2003)。受壓迫者的教育學 (Paulo Freire 著)。台北：巨流。
- 方志華 (2004)。關懷倫理學與教育。台北：洪葉。
- 王瑞賢、黃慧蘭、陳正昌譯 (2008)。教育社會學 (Rob Moore 著)。台北：學富。
- 王瑞賢譯 (2005)。教育、象徵控制與認同—理論、研究與批判 (Bernstein, B. 著)。台北：學富。
- 王慧蘭 (2002)。Thomas Popkewitz《靈魂的抗爭》一書評介。台灣教育社會學研究。2(1)，頁 269-277。
- 王麗雲、甄曉蘭(2007)。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊，36，頁 25-46。
- 王麗雲譯(2002)。意識型態與課程 (Apple, M. W. 著)。台北：桂冠。
- 卯靜儒 (2002)。認同政治與課程改革：以鄉土課程為例的課程社會學分析。台灣教育社會學研究，2(2)，頁 1-26。
- 卯靜儒 (2004)。從新馬克思主義到後結構主義--課程社會學研究的再概念化。教育研究集刊，50(1)，頁 119-142。
- 卯靜儒 (2008)。全球化效應下的課程改革—知識社會學的幾點觀察。教育研究月刊，170，p5-14。
- 成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯(2001)。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐和承諾 (Johnson, A. G. 著)。台北：群學。
- 何福田 (2007)。家長在子女教育中的角色與定位。研習資訊，24(2)，頁 1-5。
- 余安邦 (2007)。序—台灣教育的未來。載於陳伯璋、張盈堃主編，學校教師的生活世界：批判教育學的地實踐 (頁 i~x)。台北：師大書苑。
- 吳康寧譯 (1994) 非學校化社會 (Illich, I. 著)。台北：桂冠。
- 吳清山、林天祐 (1995)。教育優先區。教育資料與研究，5。取自 <http://nsl.tyut.edu.tw/~gec/952comp-VTE/class/supplement10.pdf>。

98年5月6~8日

- 宋文里 (2007)。學校的日常生活在哪裡？論批判教育學在台灣的某種起源。載於陳伯璋、張盈堃主編**學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐** (頁 3-26)。台北：師大書苑。
- 宋文里譯 (2001)。教育的文化：文化心理學的觀點。台北：遠流。
- 李維倫 (2004)。以置身所在做為心理學研究的目標現象及其相關之方法論。**應用心理研究**, 22, 157-200。
- 李遠哲 (1999)。讓社區成為培養孩子的場所。**新故鄉雜誌季刊**, 2, 取自：<http://www.cesroc.org.tw/newland/hl02-02.htm>。2009年2月1日。
- 李錦旭譯 (1989)。資本主義美國的學校教育--教育改革與經濟生活的矛盾 (Bowles, S. & Gintis, H. 著)。台北：桂冠。
- 周佩儀 (2003)。後現代課程論述的省思。台北市，心理。
- 周佩儀 (1999)。從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 周新富 (2006)。家庭教育學：社會學取向。台北：五南。
- 林生傳 (2005)。教育社會學 (四版)。台北：巨流。
- 林俊瑩、吳裕益 (2007)。家庭因素、學校因素對學生學業成就的影響—階層線性模式的分析。**教育研究集刊**, 53(4), 頁 107-144。
- 林昱貞 (2002)。批判教育學在臺灣：發展與困境。**教育研究集刊**, 48 (4), 1-25。
- 林振春 (1999)。學習家庭與家庭學習。台北市：師大書苑。
- 林清江 (1981)。教育社會學新論。台北：五南。
- 林郡雯 (2006)。A. Giddens 進出結構與行動之間的社會學家。載於譚光鼎、王麗雲主編**教育社會學：人物與思想** (頁 395-421)。台北：高等教育。
- 邱愛鈴等譯 (2004)。未來的課程：從「新教育社會學」到學習的批判理論 (Michael F. D. Young 著)。台北：學富。
- 洪笙僑 (2006)。從 Richard S. Peters 的權威教育觀初討價值教育的哲學基礎。**教育社會學通訊**, 73, 頁 1025。
- 唐宗清譯 (1994) **教師與階級：馬克思主義分析** (Harris, K. 著)。台北：桂冠。
- 夏林清 (1996)。質性研究：理論、方法與本土女性研究實例。台北：巨流。
- 張盈堃 (2008)。專文推薦。載於王瑞賢、黃慧蘭、陳正昌譯，**教育社會學** (I ~ V X)。台北：學富。
- 張淑媚 (2008)。評析德國教育學者 K. Mollenhauer (1928-1998) 的批判教育學思想。**台灣教育社會學研究**, 8(1), 頁 129-150。
- 張鈿富、吳慧子、林松柏 (2007)。2006年台灣地區教育政策與實施成效調查。**教育政策論壇**, 10(2), 頁 209-234。
- 莊安祺譯 (1998)。7種IQ (Gardner, H. 著)。台北：時報。
- 許木柱等譯 (1996)。社會結構。台北：洪葉。

98年5月6~8日

- 許殷宏 (1998)。紀登斯(A. Giddens)「結構化理論」對教育社會學研究的啟示。**教育研究集刊**，**40**，頁 93-112。
- 許靜芳 (2006)。該來的不來？--社經地位與父母效能感對國小兒童家長參與的影響。**家庭教育雙月刊**，**2**，頁 6-23。
- 郭靜晃、吳幸玲 (2001)。弱勢家庭的另類處遇理念--增強權能的積極性家庭維繫服務。**社區發展季刊**，**96**，頁 202-211。
- 陳奎憲 (2007)。**教育社會學** (三版)。台北：三民。
- 陳美如 (2006)。以關懷學生為起點的教育牽引過程：我在偏遠地區國中的看見。**教育研究月刊**，**152**，頁 118-127。
- 陳美如 (2008)。課程與教學--差異教學。**教育研究月刊**，**175**，頁 136-139。
- 陳美如、郭昭佑 (2008)。兒童眼中的學校。**教育研究月刊**，**169**，頁 98-108。
- 陳儒晰 (2008)。弱勢家庭兒童資訊學習圖像之數位落差分析。**教育資料與研究**，**82**，頁 69-92。
- 彭秉權譯 (2005)。**批判教育學的議題與趨勢** (Barry Kanpol 著)。高雄：麗文。
- 游惠瑜 (2008)。關懷倫理是女性獨有的道德特質嗎？。**哲學與文化**，**35(4)**，171-180。
- 黃柏叡、廖貞智譯 (2005)。**批判教育學—來自真實世界的紀錄** (第二版)(Joan Wink 著)。台北：巨流。
- 黃德祥、林重岑、薛秀宜譯 (2007)。**教育社會學** (Jeanne H. Ballantine 著)。台北：心理。
- 楊文娟 (2007)。從鄉村學童的生態系統觀點淺談教育優先區之實施。**家庭教育雙月刊**，**9**，頁 63-76。
- 楊俊鴻 (2007)。**課程間性之探究**。國立中正大學課程研究所博士論文，未出版，嘉義縣。
- 楊國賜 (2001)。社會變遷與家庭學習。**台灣教育**，**610**，頁 2-9。
- 楊瑩 (1994)。**教育機會均等：教育社會學的初探**。台北：師大書苑。
- 黃嘉雄 (2000)。**轉化社會結構的課程理論：課程社會學的觀點**。台北：師大書苑。
- 劉北成、楊遠嬰譯 (1992) **訓規與懲罰** (Foucault, M. 著)。台北：桂冠。
- 甄曉蘭 (2004)。**課程理論與實務：解構與重建**。台北：高等教育。
- 蔡清田、楊俊鴻 (2008)。再概念之後的課程發展。**當代教育研究**，**16(2)**，133-142。
- 蔡壁煌 (1998)。**社會再造與教育改革：教育社會學的政策觀點**。台北：師大書苑。
- 蕭昭君 (1996)。**教室中的主人與客人-花蓮鄉下學童經驗課程觀察研究**。國立台東師院：第三屆偏遠地區教育問題 理論與實際論文集。
- 蕭昭君 (1999)。**成為識字學習的主人-提升低成就學童識字能力的行動研究**。

98年5月6~8日

國立台東師院：1999 行動研究國際學術研討會論文集。

蕭昭君、陳巨擘譯 (2003)。校園生活--批判教育學導論 (McLaren, P.著)。台北：巨流。

簡瑞容(1997)。對話、生活世界與覺醒-Maxine Greene 教育思想之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。

顧瑜君 (1997)。從實務工作者的立場拆解多原元文化的套裝。當代教育哲學論文集Ⅱ，中央研究院歐美研究所。台北。p.109-154。

顧瑜君(2006)。談教育工作者如何正是新弱勢群體學生處境。教育研究月刊，141，37-49。

顧瑜君 (2007)。課程履歷。台北：心理。

顧瑜君、林育瑜(2006)。學校、教育與村落：談社會實踐與關懷課程落實的可能。國教學報，18，29-47。

顧瑜君、陳培瑜 (2004)。鄉村教育與人格建構之課程發展實務。兩岸三地教師、課程與人格建構研討會，2004年4月，浙江杭州：華東師範大學課程研究中心。

譚光鼎、王麗雲主編 (2006)。教育社會學：人物與思想。台北：高等教育。