

## 第五章 討論、反省與建議

來自經濟弱勢家庭的曉雯，透過各種生理及行為上的表現，表達了對上學的拒絕態度，而長期遲到及未能持續上學，不只影響了曉雯的學習表現，更使得曉雯從班級活動中漸漸被排除，形成曉雯始終孤單、未能融入的學校生活。而面臨家庭失能及多重剝奪的貧窮生活，學校老師付出許多關懷與愛心，甚至替代了部分家庭照顧的功能，然而，付出卻未對曉雯產生改變的力量，曉雯依然故我地繼續缺課、不打理自己，令老師們擔心的，是曉雯最終是否會走向其母、兄、姊的中輟之路。

### 第一節 研究結果討論

#### 一、我不喜歡上學：懼學、拒學

儘管因為貧窮而面臨多重生活剝奪，影響健康，導致經常請假，但許多時後，曉雯卻是一個朝氣蓬勃的拒絕上學孩童。幾乎是週休四日的上學情況，來上學的日子卻是天天遲到，也此引來和同學間的糾紛。即使老師一再鼓勵、督促，仍然無用。因為學習上的習得無助感、人際關係的孤獨處境，上學對曉雯而言是件壓力很大、讓人很累，甚至腰痠背痛的苦差事，「我不喜歡上學」、「為什麼每次都要來上學」是曉雯對學校的態度。

1930 年代，Broadwin 首先提出「學校恐懼症」者的行為特徵，將它定義在逃學，描述有些患有精神疾病的兒童堅持不肯上學的症狀。1940 年代，Johnson、Falstein、Szurek、Svendsen 等精神科醫師提出「懼學」(school phobia) 一詞，認為懼學症是指對學校產生莫名的焦慮與恐懼，並伴隨多種身心症狀，會帶來學校適

應障礙的一種情緒障礙症。1960 年之後，Kahn&Nurstein 和 King、Ollendick&Tonge 等人則以「拒學」(school refusal) 來統稱各種拒絕上學的行為，包括沒有症狀不上學者，包含的範圍較廣，不論是什麼樣的因素，只要是孩子拒絕上學都可算是「拒學症」，而恐懼上學的「懼學症」只是其中的一個環節（引自黃品端，2002；張郁芬，2000；羅湘敏，2003；陳映雪，2006）。

1969 年 Berg 等人將「拒學」作了以下定義：1.這些學童有上學的困難，對於上學一事感到痛苦。2.有重度的情緒不安，如上學時容易出現恐懼、憤怒，或身體症狀（生病等）。3.無反社會行為。4.父母知道孩子於上學時間中滯留家裡（引自 <http://www.wushin.org.tw/p2-1.htm>）<sup>19</sup>。在生理上，拒學症的癥狀最常出現的是頭痛和胃痛，其他症狀包括肌肉緊張、呼吸不順、臉色蒼白、頭痛、胃痛、腹痛、發燒、頻尿、作嘔、嘔吐、冒汗、腹瀉、暈眩等。而這些症狀通常在早晨要上學時出現，到校後也可能因身體不適要到保健室休息，或打電話要家人帶他回家；在行為上，拒絕或逃避上學的行為包括：賴床、不作上學的前的準備、口語的反抗、發牢騷、對學校的抱怨、哭訴、發脾氣等；而心理上則可能出現焦慮、不安、無價值感、憂鬱、睡眠困擾等（曾瑞真，2000；Heyne et al., 2001，引自羅湘敏，2003）。

曉雯對上學痛苦、無奈的感受，透過各種生理、行為及心理上的表現呈現出恐懼上學、拒絕上學的反應。然而，看在學校用盡一切鼓勵、督促的師長眼裡，經常性的缺席、遲到無異是常規以外的「脫軌行為」。大多數的成人都會認為孩子是為了「拒絕上學」而裝病，又或者將兒童的拒絕上學行為視為家庭教育不適當的結果，拒絕上學是孩子怠惰、散漫、任性的表現。

河合洋醫師則認為在追求「導入常軌」的觀念下，強烈的關心隨之產生，不管是儀式性的諮商輔導，或各式各樣的治療方法，以各種方式促使孩子順從或屈

---

<sup>19</sup> 引自財團法人吾心文教基金會網站 <http://www.wushin.org.tw/p2-1.htm>

服，一味的進行以讓孩子恢復上學為唯一目標的指導和治療，認定「拒絕上學」是應矯治的行為，卻忽略了孩子拒絕上學背後隱含意義（蕭秋梅譯，2001：117）。張建成（2002：89）則指出：「從功能論的角度來看，凡是不以制度認可的方式來達成既定目標的行為，都是偏差的表現，必須設法導正。可是看在批判論者眼裡，這些行為或文化，卻很可能是學生發現他們在學校裡只有挫折、失敗、壓迫，而沒有榮耀、成功、自由之後，所產生的抗拒或疏離」。

對曉雯來說，隱藏在身體症狀背後的實情是學校內畏懼的事務：學業上的失敗、習得無助感、同儕的輕蔑和欺侮、沒有朋友的孤單處境，除了偶有感興趣的活動外，在學校裡，曉雯面對更多的是挫折、失敗和壓迫。

然而，有趣的是，曉雯對其就讀國中的二姊，經常翹課、裝病請假，以致於在原校「呆不下去」而必須轉學的決定卻顯得不以為然。

我姊她常常都沒去上學啊，下學期她要轉去 XX 了，哼…她有時候不想去就在那邊裝病不去啊……

或許，曉雯對自身的懼學、拒學也有所洞察。不管是拒學、轉學，或者輟學，對在學校總是感到失敗的孩子來說，當我們要求他們達到好學生或一般學生的標準時，代價或許大的令人難以承擔，此時中途撤退也許是一種「緊急和必要的生存方式」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：335）。

## **二、班級裡的「社會排除」：由主流分離，面臨更加邊緣的弱勢處境**

因為經常沒來上學或遲到，錯過很多班上共同進行的活動，也影響到曉雯的學習和表現，為了活動的順利進行，大家習慣將她排除在外。久而久之，不管是課堂時間，或者下課時光，大部分的時候，曉雯都是一個人，和他人幾乎沒有互動，有時更得面臨同學的欺侮和輕蔑。偶爾，在老師的幫忙下，曉雯稍稍融入同

濟，但面對同儕試圖表達的善意，曉雯和同儕間仍有難以跨越的距離。對曉雯來說，貧窮對學校生活最大的影響是物質生活的匱乏導致其社會性需求未能滿足，人際關係融入的困難，使得曉雯在學校處境始終孤單。

社會排除過程的本質是「多面向的」，不只物質或經濟上的問題，也包括心理、價值與社會參與等問題，Room（1995）指出：「社會排除主要強調『關係議題』，換言之，即不充足的社會參與、缺乏社會整合，以及缺乏權力」，Duffy（1995）認為，這樣的說法掌握了人們由主流社會分離和疏離的過程，並探討影響人們有效參與的能力（引自孫健忠、傅玉琴、吳俊輝譯，2007：225）。長久以來，學校排除被視為兒童可能遭受社會排除的原因，本研究所顯示的是班級內的社會排除。在部分社會福利措施的協助下，曉雯就學與參與學校活動（書本、學雜費、午餐費、校外活動費用等）可能的經濟阻礙已降至最低，導致其在班級內的社會排除是老師和同學為了維持班級活動的如常進行不得不將經常缺席、遲到的曉雯排除於外，久而久之，形成曉雯在學習與參與上邊緣化的處境。尤其，當老師視曉雯為特殊分子而以標準之外的態度相待，即使出自善意寬容，卻使弱勢者的處境更為孤立，同儕對其弱勢身分的烙印更加強烈。

社會排除是「動態的」，探討個人或團體之所以在生命週期中逐漸淪入貧窮的動態過程，並且，排除的概念也有「負向增加」的累積邏輯：社會生活的一個排除面向會帶來其他排除面向的可能，因此個人將經驗從邊緣化到完全被排除的歷程（古允文，2001；Kronauer, 1998，引自黃聖紘，2005）

除了生活上物質需求的匱乏外，消費能力不足而導致「社會性需求匱乏」，是曉雯對貧窮影響其學校生活的的詮釋。尤其，沒有足夠及適當的衣物造成融入同儕的困難。Ridge（2000）指出學校生活中的社交層面是兒童特別重視的領域（孫健忠、傅玉琴、吳俊輝譯，2007），J.N. Gottman 和 G. Metteal 在 1986 年則指出「能被同儕接納」是兒童中期同儕發展上主要達成的目標（引自蘇秋碧，1999：1）。不

管是老師或者曉雯自己，都認為人際關係—「社會性需求」的不滿足是曉雯在學校生活中所面臨的最主要困難。研究指出被同儕拒絕的兒童有強烈的孤獨感和社會焦慮、缺乏正向的自我概念，除了學業成就表現也較低，因此容易對社會產生不滿的情緒，而出現社會逃避的行為，Schmuck（1978）指出：對同儕關係發生障礙者來說，通常會滋衍焦慮不安的情緒，猶如每天生活在充滿威脅的環境中，不但有損自信，更將傷害他們對學校的態度（引自張建成，2000：85）；Parker 和 Asher（1987）的研究更指出：被同儕拒絕的兒童，特別是女孩子，逃學率是被同儕接納兒童的二到八倍（引自蘇秋碧 1999：2）。

曉雯在學校生活中面臨多面向的社會排除：物質需求匱乏導致人際關係（社會性需求）匱乏，伴隨著學習失敗、從班級參與活動中被排除及弱勢者身分的烙印，影響了曉雯對學校的態度，產生逃避上學的心理。而對經濟弱勢階層的曉雯來說，逃避上學的結果無異是將自己推向更加邊緣的弱勢處境，社會排除的負向累積邏輯如是演繹。

### **三、師與生：企圖強加的價值觀和行為使師生間未能產生實質交流**

學校生活中，對經濟弱勢的孩子來說，老師不只扮演授業者的角色，由於經濟弱勢階層部分家庭功能的失落，老師們也愛心地照料曉雯日常生活的其他需求，部分替代了家庭的照顧功能。然而，善意的協助並沒有產生老師們期待的效果，曉雯即使感受得到老師們贈送衣物、飲食和照料背後的好意，但仍沒有因為老師的愛心而在學校生活上有所改善，也因此老師們對曉雯的學校生活情況感到無可奈何，而採取較為消極的態度。

誠如前述，在學校場域中，教師如何看待貧窮及對貧窮生活的認識與理解會影響教師對貧窮孩子的處境與協助。姜添輝（2005：306-313）指出，學校作為傳

遞中上階級文化與價值觀的機構，老師們透過長期教育訓練已成功接受中上階級價值體系，中上階級的價值體系也成為他們看待與評價外在世界的主觀性依據，儘管許多老師來自勞工階級，但老師們成功向上流動過程與之後社會化歷程使得他們已吸納中上階級的文化與思維模式。

吳瓊洳（2000）的研究指出學生的七種「反學校文化」類型<sup>20</sup>，其中「逃避型」指學生以常請假或曠課逃避上課，找盡理由不進教室來表達對學校生活的不（如曉雯），然而對持中產階級價值觀的教師而言，如此「反學校文化」的行為並不符合教師所期望的好學、專注、守秩序、順從等行為特質。因此教師或許主觀的想加諸某些東西於不同階級的孩子身上，又或者企圖教會這些孩子什麼，但這些企圖糾正的行為，卻容易因為價值體系的差異致使兒童感到不被尊重、具強迫性。McLaren 亦認為：當我們將不同的價值觀強行加諸在學生，對學生來說，學校將學校變成一個充滿敵意文化的環境（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：333）。「當教師運用教育體系所賦予的『法定權威』將主觀的想法加諸於學生身上，在彼此的互動中，教師企圖改變學生的行為，致使彼此之間並未產生真正的交集」（姜添輝，2005:335），或許這正是曉雯無動於老師們的愛心感召，而依然「朝氣蓬勃拒絕上學」的原因。

這裡要非議的並非中產階級價值觀，而教育本身亦亦有「企圖改變」的意涵。需要討論的是：在未理解弱勢階級生活與處境的情況下，要使不同慣習生活的人適應大多數人習以為常、或視為理所當然的生活標準，對不同處境的孩子來說，是否容易產生困難，也太令人沮喪？

Nieto（1994）即指出老師和學校應該從「學生所帶進學校的事務」上出發，由此建立學生的學習，而非先撕裂學生原有的經驗，再進行教學活動。學校和老師必須先理解文化、語言、經驗及社會階層上的差異，並將這樣的差異融入學習

---

<sup>20</sup> 吳瓊洳（2000）的研究指出學生的「反學校文化」有七種類型：偏激型、疏離型、敷衍型、逃避型、創新型、玩樂型、自殘型

過程。而多元文化教育研究學者 Geneva Gay 亦持類似的看法，認為應通過「對文化的回應」，如：不同背景學生的文化知識、先前經驗、知識架構和表現風格，使學習經驗更加切題、更有效率（解志強譯，2006）。換言之，是 Gay 所言的：「以全面理解作為基礎來進行改革」（解志強譯，2006）。

#### **四、學業上的失敗組：習得無助感阻礙了繼續努力的企圖**

老是最後一名的曉雯，因為經常性的缺席、持續的學習落後，在有限資源下，學不會、聽不懂、跟不上的功課越來越多，越積越重，於是課堂上分心、發呆、作自己事的時間也越來越多。在「學不會—不想來上學—沒來，所以學不會—更不想來上學」的惡性循環下，面對難以招架的習得無助感，曉雯只得安慰自己「功課爛沒關係，不要變壞就好了」。然而，在看似經常放空、消極放棄的學習態度下，曉雯仍保有學習的渴望。在較為自在、課程符合程度的資源班環境，或有協助資源的情況下，曉雯偶也能享受學習的樂趣和成就感。在絕望中，對於學習，曉雯仍有學習動機。

McLaren 指出，弱勢學生對學校的抗拒行為往往更加鞏固他們低階層的社會地位，因為沒有好好利用學校提供的某些機會，反而使他們失去打破從屬階級地位的機會（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：334-335）。曉雯的情況亦然，逃避上學的結果，使得她不得輪迴的永處於失敗區。

唐瑋（2005：25）認為弱勢學生對課業表現，並非如他人想像般不用心，而是學習過程當中因過多的失敗經驗累積而來的習得無助感，阻礙了繼續努力的企圖。洪蘭（1997）指出，習得無助感（learned helplessness）是一種放棄的反應，從無論怎麼努力都於事無補的想法而來的放棄行為；張春興（1996）對習得無助感定義為當個體對目前環境變化完全無法控制，或對未來將要發生的事情完全無法預

測時，個體的認知功能，勢必因無法克服焦慮、恐懼、痛苦的壓力而喪失求生意志，放棄一切追求，進而陷入絕望的心理困境，個體在學習過程中，知覺到事件是無法控制的，會對認知、動機、情緒和自尊產生不良的影響（引自吳美玲，2001：43）。在學習上，曉雯並非全然放棄，而是持續的學習困難，使得她喪失對自己能力的信心，也失去達成目標的勇氣，只能選擇消極的應對策略，最終導致情緒與自尊心低落，形成對上學無助又無奈的態度。

## 五、守規矩：「盡量」不在學校惹事的忍耐和壓抑

在學校常規表現上，除了經常遲到、未能按時繳交功課外，曉雯並無太多令老師苦惱的常規問題，甚至，對曉雯來說，在學校表現的安份守己、「不會惹事」更是自己引以為豪的事。然而，所謂的安份守己、「盡量」不惹事卻也隱含了部分對同學欺侮和輕蔑態度的忍耐壓抑。

研究「拒絕上學」孩童的河合洋醫師稱此類總是安靜無聲、在學校表現出「強迫性默從」的孩子為「安靜的小羊」，認為這樣的孩子被動且宿命的接受加諸在自己身上的現實，結果導致他們成為名符其實「個性內向」的孩子（引自蕭秋梅譯，2001）。面對學校生活，處於邊緣弱勢地位的曉雯，無力抵抗同儕的欺侮與輕蔑，只有選擇「盡量」不在學校惹事，隱含了忍耐壓抑的「守規矩」行為，其實鬱積了許多孩子無處發洩的不平情緒，也顯示孩子對學校或老師能為她主持正義或終止欺凌失去信心。

## 六、是「校外」還是「校內」？

在此故事中，曉雯明顯因著情境的不同而有不同的表現。例如，在資源班與



在原班學習情況不同、情緒不同；在校內和校外亦然，甚至許多時候，校外的生活反為曉雯提供了校內生活所沒有的學習情境、自尊與自信。某種程度對曉雯來說，有時「校外」反倒更像「校內」。

誠如本文首章引用 Alfred L. Joseph, Jr.所言，學校本應是一個不管孩子的社經地位為何，是孩子在成長過程中，尋得支持、鼓勵，並且能從中得到自信的場所，但令人遺憾的是，對貧窮的孩子來說，學校卻經常不是如此。究竟，對曉雯來說，學校裡的甚麼因素，使得曉雯決定這樣表現？使得「校內」成了她的「校外」？

學校/教室是一個怎麼樣的「機關」？

Jackson (1968) 在 *Life in classroom* 一書中指出，學校是一個相當「定型」地方（無論是擺設、教室活動的儀式化和規律化），大部分的教學活動都在「明確制定的規矩」下進行，而學生必須服從這些規矩，並學會如何適應團體生活。然而，許多時候學校內的制度規範或教室裡發生的各種現象，卻和孩子們的慾望或興趣相衝突，例如說：教室裡經常出現各式各樣的拖延現象（如：等候「還沒做完」的同學、孩子突然而來發問或課堂中的干擾），孩子必須學會等候、暫緩或放棄自己的要求，甚至接受被忽略、拒絕；又學校「按表操課」的特性，往往使得老師和孩子有嚴格遵守時間表的壓力，而這樣的壓力則造成某些「不自然的情況」（解志強譯，2005）。例如：對某些學習正產生興趣的時候，活動就結束了，又或者想學，但還沒學會，下一節課鐘聲已響，不得不收起數學評量，拿出國語課本。以曉雯的情況而言，在學習上需要比較多的等候，但因為學校活動時間表的催促，不得不放棄某些活動，以跟上「大家的腳步」，然而，這之中，因其造成他人行動上的拖延，又會惹來人厭，對於一個孩子在學校的任務之一——必須學會做好一個團體成員這件事來說，無疑的，又面臨更加艱難的處境。於是，曉雯的學習，就在一個鐘聲一個鐘聲之間，累積成了沉重、難以負荷的學習遲滯壓力。

然而，誰能忘了時間的鐘？以目前一般學校和教室的情況而言，老師和學生

也只能「按表操課」。

要怎麼在教室裡生存？

誠如前述，孩子在教室裡最重要的一件事之一即是學會如何適應團體生活，面對課堂生活中必須遵守規範，當然許多時候孩子也必須等待、忍受，或者迎合他人期望。而對某些「不得不」留在學校裡的孩子（譬如曉雯）而言，又是以怎麼樣的姿態面對學校裡的一切？Jackson（1968）指出，為了應付學校裡的「考評」（不只是學術成就的評鑑，還包括在教室情境中孩子必須面對其他行為的評估與被評估），某些孩子會發展出一些「精神疏離」式的方法，例如：耍帥、避免惹事生非、盡量迎合老師最低限度的要求，以便在教室中保護自己（引自解志強譯，2005）。對曉雯來說，這樣的課室氣氛，或許也使她形成：我在這裡要低調，以避免非議；這裡沒有我可以表現的空間，我要低調，以保安全的自我緩衝措施。於是，在不同的課室氣氛（原班和資源班）與不同的規範的環境中（教會、公園和學校）曉雯展現了不一樣的學習風格及在之中所得的不同程度的自尊與自信

## **七、家庭的中介力量：家庭功能缺失影響學校生活**

來自單親家庭的曉雯，父母離異後，由從事資源回收工作的母親單獨撫養五個小孩。然而曉雯母親的各種態度和表現，卻讓學校老師對其親職照顧持負面的看法，也認為曉雯的母親及其家庭失能是影響曉雯學校生活非常重要的中介因素之一。這些中介因素包括：家庭生活環境骯髒不堪及未能妥善照料孩子生理衛生、對教育所持的價值觀影響孩子的上學習慣、相對複雜的兩性交往關係導致的家庭風暴使孩子面臨較多的危機環境。

青少年的各種問題行為往往都與「家庭的功能缺失」有關，最常被提到的家庭功能缺失因素包括：單親家庭結構、親子或家庭衝突以及父母管教不當等。而所有單親類型當中，以女性單親最容易落入貧窮困境，形成「貧窮女性化」

(feminization of poverty) 的現象。在家庭結構上，貧窮家庭可能面臨較多子女數，依賴人口眾多導致家庭負擔沉重，及經常出現離婚、遺棄、分居或婚姻暴力等問題；而經濟困難會給青少年父母帶來的壓力，則使家庭的「運作能力」降低，影響父母的親職方式，例如因為經濟壓力和工作的理由對孩子疏於照顧、教育投入的精力較少、參與性低，經常疏於管教和監督子女，而使孩子出現較多得心理和行為問題（郭靜晃、吳幸玲，2003；孫瑩，2005）。

曉雯母親的經濟壓力及和男友不穩定的關係經常引發曉雯家的家庭風暴。多次，曉雯目睹「叔叔」毆打母親，咆哮和抓母親頭去撞牆的情景使曉雯和妹妹害怕得躲起來哭，或偷偷報警；又或者在深夜被媽媽和叔叔因金錢糾紛爭吵打鬧的聲音吵醒，和姊妹半夜逃離至家附近的公園躲避風暴。長時間居住在衝突氣氛家庭中的孩子，不只可能使孩子學會以暴力應對問題，增加其暴力行為的可能性，縱使沒有形成暴力行為的模仿，目睹家庭暴力也會帶來孩子的情緒困擾、行為偏差及學習問題（孫瑩，2005）。媽媽和叔叔的緊張關係使曉雯感到困擾，也興起想離家的念頭。

「我不喜歡媽媽跟任何一個男生在一起」

「為什麼？」

「爸爸會打媽媽啊，然後別的男生跟媽媽在一起的也都會打媽媽啊…」

「我覺得很討厭，覺得不想跟叔叔住在一起，會討厭叔叔啊…會想要快點搬走，蠻想要去別人家住的…」

此外，經濟壓力也容易形成無規範的家庭次文化，即所謂的「貧窮文化」(Parham, 1968, 引自孫瑩，2005)。謝青屏（1995）的研究發現，低收入戶家庭展現了某些共享的生活風格或容易引起鄰里關注的特點，如：住居髒亂、不重衛生、作息紊亂、在日常生活的開支上不懂得量入為出、熱衷享樂用錢不當、習於遊蕩的放任

生活、管教無方、墮落、不負責任等。在曉雯家，也出現某些雷同的生活風格，這樣的生活方式也對曉雯的學校生活產生負面影響。例如，曉雯母親允許孩子經常不上學或在外遊蕩，影響孩子上學習慣及學習成果。姜添輝（2005）認為不同社會階級學生，在教育成就表現上會有明顯的差異性，直接影響學生學習成就的並非社會階級，而是其背後的家庭中介因素，例如：對教育所抱持的價值觀、成就期望、教養方式、家庭中學習環境的安置及兒童學習過程的參與等。而生活環境髒亂、衛生習慣差，不只影響曉雯的身體健康，更影響在校的人際關係。李依純（2006）的研究即指出：貧窮所衍生出的外表、個人特質、社會技巧、主要照顧者的生活態度、管教方式、價值觀等是真正影響低收入戶而家庭學童同儕關係的主要原因。

## 八、未來展望：下流志向？

「我也不知道（聳肩），可能那種烤餅乾的吧」

「還有希望有很多衣服可以穿啊，還有我爸爸媽媽不要管我」

「當你向星星許願時，你的出身不同，你的夢想也會不同……」McLaren 如是說（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：153）。問及對未來生活的想望，曉雯聳聳肩說出上述可能性和希望。對恐懼上學及對未來升學保持強大壓力的想像，似乎也讓曉雯放棄透過升學途徑突破目前所處社會階級的可能。

「下流志向」一詞引用自日本學者內年樹「下流志向」—《為什麼孩子不上學、不工作》（黃靜儀譯，2008）一書的書名，該書以「下流志向」說明今日日本的孩子們，為何不喜歡學習、逃避學習和勞動，而對未來人生抱持著低落的志向

（並非此人真的很下流的「下流」）。而本文借用「下流志向」的標題，意在於強調：相對於一般人對孩子在學校裡表現的期望（用功讀書、努力向上）而言，部分對用功讀書以向上取得所謂好前途感到困難的孩子們來說，對未來持有「下流志向」似乎是自己比較能夠想像得到的未來人生樣貌。

儘管，McLaren 認為「主流的學校教室對弱勢學生提供選擇非常有限，不外乎是在學校的輔導室、補救教學的教室，以及他們最後會被棄置的街頭之間，讓他們勉強的去找到自己的生命而已。如果整個經濟環境不錯的話，也許會他們會找到一個低階、低收入的工作」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：336），說的彷彿正是曉雯的現狀與未來可能人生圖像的想像，但對曉雯來說，即使「烤餅乾」並非目前社會上普遍認為的「上流志向」，然而，這已是曉雯期望自己突破母親現有的人生（以資源回收維生）和對以升學來尋得前途感到困難之外的一線可能，「下流志向」乍聽下流，對你我而言，固然以為絕望，但或許那正是曉雯對星星所許下的願望。

理解且接受這是曉雯對未來人生想望的眾多可能之一，或許對學校和老師而言，可能可為的積極作法應是，在尊重的前提下，去認識和理解經濟弱勢孩子目前的處境，並思考如何協助其實現願望，又或者，在此之外有更多的可能性。

## **第二節 經濟弱勢兒童對貧窮如何影響其學校生活的詮釋及其在學校生活上的需求**

本節試圖從田野資料中，了解曉雯如何看待她的貧窮生活，及如何詮釋貧窮對其學校生活的影響，並據此探討經濟弱勢兒童在學校生活上的需求。

## 一、經濟弱勢兒童對貧窮如何影響其學校生活的詮釋

### 觀察之初的疑惑

初入現場觀察，和曉雯認識未久，在閒聊中，曉雯卻經常將自己和自己家裡的「漏氣事」大喇喇的對我說。例如，一般人對自己「臭臭的、沒洗澡」大多會覺得不好意思而避談，但曉雯卻沒有，帶我到資源班，介紹資源班的老師和環境時，不避諱的指著資源班王老師為她和妹妹準備的換洗衣物對我說：「王老師很嚴，可是對我們很好，你看那裡，我們的衣服在那裡（指王老師座位旁一角），有時候我和我妹臭臭的話，王老師會幫我們洗澡換那個衣服…」。

我覺得疑惑：曉雯究竟是否覺知自己和自己家裡的情況和別人有些不同？換句話說，曉雯知道自己家裡窮嗎？

方老師：我不確定耶，對吼，不知道她到底……，像有時候她也會帶 mp3 來，以前她們也常吃麥當勞早餐…，有的小朋友會覺得好像她們家還好啊

王老師：知道，她們家的孩子都知道，因為她們知道該對誰說什麼話，她來資源班也是什麼都說，因為來這裡，我們不會以批判的態度對她，所以她都會說。她們面對很多像是家扶中心啦、社會局的社工員、學校老師啊，一些會幫助她們的人，她們知道對她們是善意、要給她們幫助的人，她們分辨得出來，譬如說，像是申請補助的時候、面對家扶中心的人，當然有些事說得越多越能得到幫助，她和她姊姊、妹妹都知道她家的情況，她們家的孩子都知道，因為她們知道該對誰說甚麼話<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> 謝青屏的研究發現低收入者在面對救濟者及熟識者時，會較認同「被救濟」的身分，不遮掩其家庭收入低的特徵，對於救濟的態度可能是消極的接受或主動爭取

許老師（曉雯姊姊的老師）：我覺得是知道，她們其實都知道自己家的狀況，應該說，她們家的小孩會有她們自己一套對外界的方式，有的事情她們會說，有的事情她們就不會說，像上次那個她媽媽跟阿公的事，那時候我就覺得蠻奇怪的，但是這件事你問她姊，她就不會說，是那個最小的妹妹說出來的。

老師們對曉雯是否覺知自己家裡貧窮、部分情況有別於他人的看法接近，除方老師不確定外，和曉雯家孩子接觸較深入的王老師及曉雯二姊的高年級導師許老師，從和孩子們相處的經驗中都認為：曉雯及曉雯家的孩子不僅知道自己家裡較窮，更有一套應對外界的方式。而從後續的觀察和訪談中，也發現曉雯確實知道自己家裡的經濟弱勢情況，並對經濟弱勢對其學校生活的影響有所看法。

### 貧窮的感覺：「錢不夠用」—物質生活的匱乏

曉雯經常感到家裡「錢不夠用」，尤其是生活所需物質的匱乏。除了每天上學穿的黑色帆布鞋已破仍無力換新、媽媽沒有多餘的錢可以讓她們買零食、每日只有 30 元、50 元的外食費，並沒有其他的零用錢外，曉雯多次表達家裡因為錢不夠用而造成的日常生活困擾。

像…像那個我在家拖鞋壞了告訴媽媽，我拖鞋那個就是前面那個翻起來，像這樣…(曉雯邊比劃邊解釋)，我跟媽媽講，媽媽也沒有反應，要出去的話，要穿妹妹的，還有那個有時候家裡沒有乾淨的水喝啊，我們家的電話只能接不能打啊……

就是像要衣服啦，就有時候會要衣服，就有時候天氣太冷啊，就是我們家很少長袖

因此，曉雯總是羨慕同學有新的衣服、鞋子、文具和新玩意兒，而自己每次

都得縮衣節食，省下某一餐的費用來存錢，購買自己想要的東西（如：公園朋友都在玩的新玩具、朋友生日想送的禮物）。此外，曉雯也知道自己因為家庭經濟情況特殊，老師們經常會給予特別的照顧（送她衣服、鞋子、書籍），或以較寬鬆的標準對待（遲到不會責怪她、作業沒寫完沒關係、處罰特別輕）。從對物質生活匱乏的感受及老師們給予的特別照顧，曉雯不只清楚自己家貧，也知道老師們因為其家庭特殊狀況而給予特別的待遇。對目前的貧窮生活，曉雯則表示：「現在…現在…就是沒有錢沒有那麼痛苦啊…因為已經習慣了啦……」

黃毓芬（2000）的研究指出，貧窮青少年往往由匱乏的生活經驗中產生對貧窮的詮釋，而這樣的匱乏經驗多產生在「飲食缺乏」及「社交需求」方面。除了基本的飲食需求外，青少年也開始有社會性需求產生，為了可以購買在同儕關係中所需的物品或娛樂花費（社會性需求），就得在吃飽和餓肚子之間作出選擇。對貧窮青少年來說，貧窮的感受已從單純的「吃不飽」到漸漸的發現「消費能力不足」，最後發展為更加抽象的「社會文化價值」。

### 貧窮對學校生活的影響：「融入」的困難

貧窮除了使曉雯不能像同學擁有足夠的物質外，在學校生活中，令曉雯感受最深刻的，是窮使得她沒有朋友、在學校感覺孤單。

「嗯…就是……別人有新的鞋子、新的衣服，還有就是……」

「新的玩具？」

「嗯…對，新的玩具阿，像新的筆啊…還有包包啊…，或者是…很多朋友啊…」

「我就是沒有很多朋友啊……」



而對於「沒有朋友」這件事，曉雯的詮釋是因為家裡貧窮，她沒有很多衣服可換，有時「臭臭的」，使得同學們覺得她是「沒有換衣服的人」、「很髒的人」而不願意跟她做朋友。

「所以你覺得在學校…」

「會很孤單」

「你覺得這是家裡沒有錢的關係嗎？」

「嗯」

「就是說…因為我在學校的話…他們都知道我們家很窮，像他們都會說…『沒有換衣服的人』…『很髒的人』啊怎樣怎樣……因為我們家沒有很多錢，雖然我們有洗澡，可是…可是就是因為衣服啊，衣服沒有很多啊…因為我們那個衣服是放在箱子裡的，放在箱子裡就是…會…會有一點點臭…就是蓋著……」

Miles (1996) 指出隨著兒童年紀愈來愈長，融入同儕與個人特質之間的關係就越複雜。Middleton 等 (1994) 的研究則顯示，兒童在年紀小的時候就已經感受到要穿「可被接受」(acceptable) 衣著的壓力 (引自孫健忠、傅玉琴、吳俊輝譯，2007：107)。而為何衣著如此重要？Ridge (2000) 認為：兒童需藉由衣著來「融入」及成為社會團體的一員，為了在同儕間得到某種程度的社會接納、「融入」同儕，兒童必須維持「適當的」穿著，無法穿著適當衣著，使得兒童面臨孤立、欺凌與排擠的恐懼 (孫健忠、傅玉琴、吳俊輝譯，2007：113-118)。不只是曉雯自述因為衣著影響在校的同儕關係，方老師和資源班的王老師也都表示即使家境不好、甚至常沒洗澡就來學校，但曉雯仍然很注重外表，不只時常變化髮型，便服日也都會刻意搭配服裝。顯然，正值青春期的曉雯也感受到穿著「可被接受」衣著的壓力。

相較於飲食需求的不滿足，社會需求的匱乏儘管不會對個體的生命造成直接危險，但對青少年期的個體來說，同儕關係的影響力遠高於其他的社會團體關係，因此青少年渴望從同儕關係中獲得友誼與接納，也因此容易在社會需求方面感到匱乏（黃毓芬，2000：57）。對曉雯來說，除了生活上物質需求的匱乏外，消費能力不足而導致「社會性需求匱乏」、融入學校生活的困難，是曉雯對貧窮影響其學校生活的的詮釋。

## 二、經濟弱勢兒童在學校生活上的需求

在社會福利研究領域中，Jonathan Bradshaw（1972）將「需求」歸納分為四類。「規範性需求」（normative need）是由專家學者依社會情境衡量成員需求，是客觀化需求的最低標準，衡量標準則是為了維持社會結構體系的整合，而必須讓個人滿足需求，當為兒童和青少年所提供的保障、教育、服務等不符合相關法律規定時，就有所謂的規範性需求。如社會救助法、兒童及青少年福利法、低收入戶及弱勢兒童及少年醫療補助計畫、教育部攜手計畫課後扶助<sup>22</sup>等，都是基於兒童與青少年的規範需求之上。除了低收入戶的生活津貼外，在學校生活上，曉雯每學期可減免代收代辦費<sup>23</sup>、營養午餐費用全額補助、免費課後攜手班課程及畢業旅行、校外教學費用補助。「感受性需求」（perceived need）強調個人依其欲望所感覺到的需求，是個人知覺到的需求，當個人被問到對於某一特定的服務是否有需要，其反應就是一種感覺性需求，強調由個人來表達其所感覺到的需求，由於個人主觀與客觀因素影響，而使個人與個人之感覺需求有很大差異性，可說是個人一種

---

<sup>22</sup>攜手班（課後補救教學）台北市政府教育局針對每班學期評量及基本學力檢測有落差的學生實施補救教學，每班級成績後百分之五學生，及後百分之六至百分之二十的學生，將分別接受「攜手班」及「學習潛能激勵班」的補救教學，經費來自教育部的「攜手計畫－課後扶助」補助款，及教育局的預算經費。「攜手班」採「全額補助」，「學習潛能激勵班」學生則須負擔部分費用。

<sup>23</sup>中央及地方政府合計每學期補助每位學生國小最高新台幣 1,500 元，依據國民教育法第 5 條規定國民中小學學生免納學費，公立國小雜費=0，只收代辦、代收費，大約兩千塊以內

想要(want)的欲望，屬於個人主觀感受。對曉雯來說，貧窮帶來的影響，除了「物質需求匱乏」外，在學校生活上更有因消費能力不足導致的「社會性需求匱乏」一融入學校生活的困難。而「表達性需求」(expressed need)為由感受性需求透過行動展現，需求已被界定為人們有需要被服務的部份，屬於實際的行動，如對服務提供的各種要求、抗議、請願等。「比較性需求」(relative need)則是規範性需求的延伸，如當事人具有與已接受服務者相同的特徵，但卻未接受同樣的服務，即為需求者(孫瑩，2005：13-15)。

在學校教育的範疇內，曉雯目前已接受或可以享有的協助主要是「經濟補助」和「補救教學」。在接受學校教育所需的費用，透過各種補助和減免，已降至曉雯母親可負擔的範圍；在學習上，學校則有協助學習落後兒童的「資源班」及免費的「課後攜手班」(補救教學)(曉雯曾參加，但這學期未參加)。

除了目前已接受的協助外，學校老師認為，就曉雯家的情況來說，物質匱乏問題並非嚴重(老師們大多認為以低收入戶而言，曉雯母親能申請的補助皆已申請，加上家庭訪問後，認為曉雯家並非物資不足，而是沒有妥善整理及使用物質)，對經濟弱勢的孩子來說，其在學校的「人際關係困境」及因家庭環境特殊而必須面臨較複雜、危險的「危機環境」問題遠比學業功課來的令人擔憂。對此，方老師說：「最擔心的不是功課，而是在班上的人際關係，還有因為她們家比較複雜，怕她媽媽的兩性關係會影響曉雯的安全，我很怕她懷孕...」。曉雯姊姊的導師許老師則說：「對這樣孩子的功課，我們不會要求太多，反而覺得人際關係問題比較重要，還有最怕的是，以後要是她們步上她媽媽的後塵怎麼辦...」。而資源班的王老師則認為，家庭環境影響了曉雯的學校生活，有時候不管老師在學校怎麼努力、怎麼幫助她們，以前述上學和清潔習慣為例，一回家或媽媽一介入，就又變了樣。

顯然，曉雯的感受性需求和老師所擔憂的不盡相同。曉雯渴望物質生活的滿足，及其所關乎的「社會性需求」一人際關係問題；而學校老師儘管同樣看重其「人際關係」需求，但從孩子的家庭生活環境來說，更擔憂其所面臨的「危機環境對學校生活及未來成長的影響」。

### 第三節 研究反省

#### 一、缺少部分第一手資料

本研究以學校生活經驗範疇為主，但兒童在校的學習與成長難以脫離家庭因素影響，尤其根據對曉雯及曉雯學校老師的訪談，家庭情況特殊對曉雯的學校生活影響頗大。原計畫在學校之外，亦對家庭貧窮經驗進行資料蒐集，但曉雯母親雖然同意孩子參與研究，但拒絕到家拜訪與接受訪談，僅同意由孩子隨連絡簿傳回參與研究同意書。因此，關於家庭貧窮生活情況，欠缺第一手直接觀察及訪談的資料，故除了訪談曉雯、曉雯導師外，尚訪問教導曉雯姊姊兩年的許老師，及多年來分別在普通班、特教班、資源班教導曉雯家五個孩子，並因部分補助領取透過特教班而和曉雯母親有較多互動、對曉雯家情況了解較深入的資源班王老師，以彌補欠缺第一手資料的缺憾。

#### 二、研究者角色對田野過程的影響

藍佩嘉（2008：33-35）於東南亞移工與台灣雇主互動關係的研究中指出，研究者的社會位置與出身背景難以避免地形構了其觀察和理解的視角，也形塑了和報導人之間的互動模式。進入研究場域之初，即使提醒自己盡可能抱持客觀，跨越文化和背景的去看待，但在訪談或和老師們討論曉雯各種學校生活情況的過程

中，仍發現中產階級的價值觀及和老師們相同或類似的養成過程（師範院校、教育系）極易形成對觀察與理解的干擾。舉例而言，觀察之初，對曉雯三天兩頭的缺席及各種「不盡合理」的遲到理由感到不能同意，和老師們一樣，也納悶為何老師愛心用盡，曉雯卻仍依然故我，難道曉雯和母親不能了解脫離目前所處經濟弱勢階級的重要途徑之一即是透過教育，向上流動？是否經常性的缺席及朝氣蓬勃拒絕上學的背後是怠惰、懶散和疏於管教？

老師們極為熱心的為我解說曉雯、曉雯母親及曉雯家其他孩子的各種問題和情況，類似的背景和價值觀使我和老師們在互動討論的過程中，極易形成看法與結論的共鳴。所幸，這樣容易形成的「共鳴」反倒提醒了自己在研究過程中所應達成的跨界目標。

反思與理論的閱讀協助我突破理解不同階級面臨的跨界障礙。然而，以類似老師、協助者的角色出現，仍對田野情境產生若干影響。

## 冒犯

幾次陪曉雯做功課或課輔時，即便沒有抱持讀書是改變人生唯一法門的心態，但為孩子課輔一事，某種程度也意味著肯定讀書的價值。以老師的角色進行課輔，期望孩子能經由累積每個小階段的進步和成就感，認同讀書的價值，或許，更好的結果是回到「用功讀書」的「正道」。然而，在課輔過程中，我努力進行某些讀書價值及重要性的勸說，卻發現曉雯以「不想認同」的不得不認同態度，進行無聲的反抗，也發現自己正以中產階級及老師角色的價值觀對曉雯的生活世界進行冒犯。應該是傾聽和理解的，怎麼會是自以為是的冒犯呢？

## 再度衝擊

陪伴曉雯的過程中，曉雯訴說的病痛、不至襤褸但卻不足保暖的衣物、午餐時的飢腸轆轆、偶見點心零食時狼吞虎嚥的模樣，貧窮所帶來的生活窘境實在令人不捨。因此，我在能力範圍內提供部分物質上的協助，而也在這樣的協助過程中，再度發生「以輔導、做善事的心態」（謝青屏，1995）對待孩子所遭遇的不同價值觀的衝擊。田野觀察期間，恰是寒流猛烈來襲的冷冬，曉雯幾次得了重感冒，究問其因，曉雯告訴我家裡保暖衣物不足，沒有足夠的冬衣可以禦寒，她和妹妹只有一件共同輪流穿的衛生衣。於是，我整理了一些家裡的冬天衣物送給曉雯。送給她的同時，我想起方老師和其他老師對贈送衣物予曉雯家的負面感想（即曉雯家接受許多物質協助，卻沒有好好整理使用，因而形成資源的浪費）。因此，把衣服交給曉雯之前，我暗自忖想：不能白白贈送，一定得有些什麼改變，譬如說，教導曉雯愛惜與妥善整理衣服（依據方老師的家訪經驗和曉雯自身的陳述，家裡因為媽媽工作繁忙沒空洗衣服，經常累積許多沒洗的衣物，家裡的其他孩子也都不會洗衣服）。於是，我對曉雯再度進行某種「輔導」，一邊送她衣服，一邊努力想說服她學會使用洗衣機，自己洗衣服，進行自以為很有意義的善意協助。然而，曉雯的反應讓我大大碰了壁，十一歲的她，無論我如何解釋洗衣機的使用有多麼簡單，學會之後便可分擔媽媽辛勞，自己也能每天有乾淨舒適的衣服穿，甚至，以學會洗衣服之後將再贈送其他衣物為「利誘」，曉雯仍執拗的堅持：自己還小，不會洗衣服，「我媽說等我長大才要教我用」曉雯不斷重複地這樣回應我。

回家後，我有些苦惱，再度陷入方老師和其他老師對贈送衣物給曉雯家一事的負面感想，但曉雯以執拗的堅持對我所發出的抗議，也讓我查覺自己以「輔導和做善事」的心態，企圖以支助物質來換取曉雯某些行為和價值觀的改變，是對曉雯再次無禮的冒犯。

### 三、初衷：回到研究之初的反省與思考

結束現場的資料蒐集後，（因自顧不暇的論文寫作任務）我即從田野離開，對自己掠奪別的人生故事、取材完畢後即離去，我感到有些愧疚。儘管對曉雯這樣經常和學校老師、社會福利機構人員互動的孩子來說，生活中出現類似的「大哥哥、大姊姊」或提供協助的社工人員，並不是甚麼稀奇的事，但每一次，某個看似帶來一點協助和希望的人的離去，對這樣的孩子來說或許也有些情感上的失落。尤其，在研究過程中，參與孩子的真實人生，孩子對我發出某些希望的企求，在原來生活之外出現看似帶著若干希望而來的人們，是她渴望抓住的浮木。猶記得，去教會看曉雯耶誕節表演時，教會的傳道及長者得知我為何而來，不斷邀請我，希望我能成為拉這孩子一把的力量，而這樣的要求，卻令我極想逃跑。當時對曉雯的人生故事感到極為沉重的我，覺得自己沒有力量能將曉雯從那樣沉重的人生裡拉出，如同那天在教會裡，抓著我的手、以極度渴切傾訴痛苦的眼神不斷對我訴說其坎坷人生的愁苦婦人，其滿溢的痛苦，我承接不住，無法幫忙，更想逃跑。

離開田野後，曉雯人生故事的後勁依然在我論文寫作過程中微微發酵作用著。從一開始沉重地感到難以負荷，到後來理解並接受每個人的人生故事本不同，曉雯的故事，是芸芸眾生裡的一相，或許也是諸多社會底層人的生活樣貌，沉重的感覺漸漸轉為理解和接受，也不再以過度同情、可憐的眼光看待，這樣的感覺，對我來說是一大進展和解放。而論文之初，對老師和學校面對弱勢處境的孩子只能「陪他走一段」的無力與疑問，在從田野返回後，試著努力回答研究目的的同時，我也試著回答自己。

某日，和當教師的友人討論此問題時，友人感嘆地描述教學現場中所見各式不同處境的孩子，認為或許我們都把太多時間耗費在感嘆貧富問題上，每個孩子一生下來，本被放在不同的人生位置，站在各不相同的起跑點，我們能做的，或

許是以開放多元的眼光來看待孩子，幫他們找到所屬於的跑道，讓每個孩子都能在自己的生命歷程中發揮自我。或許，對這樣的孩子來說，我們要想的是，在陪她走一段的過程中，為她種下一點什麼、開啟一點什麼。

## 第四節 研究建議

### 一、對教育實務的建議

#### (一) 以「學校社會工作」協助教師和學校處理弱勢兒童問題

學校社會工作是運用社會工作理論與方法將輔導的觸角延伸學生的家庭與社區，以了解學生問題的社會因素，並充分利用社會資源來提高輔導效能的專業（林勝義，1991）。和學校輔導老師的區別在於除了學校外，學生家長、家庭與社區都是學校社會工作師的工作場域。以本研究個案曉雯的情況而言，除接受政府低收入扶助外，也是台北家扶中心的扶助個案，並且也是社會局列案的「高風險家庭」，接受社會局社工不定期的訪視。然而，即使已接受多方的社會福利措施，曉雯家的情況仍不盡理想，家裡的孩子們依舊陸續走上學習或工作的中輟之路。因此，建議在教育與社會福利實務上應整合地了解個案在家庭、學校與社區中面臨的各項問題，以「學校社會工作」協助家庭、老師和學校處理弱勢兒童問題。

目前台灣僅台北縣、市及新竹市部分學校進行學校社會工作的推廣，建議未來在教育實務上，學校能設置「學校社會工作師」，協助老師處理弱勢兒童問題，提供家長、老師和學校行政人員各項諮詢與支援。



## **(二) 減輕教師教學事務負擔**

誠如前述研究結果發現，在教學場域中，教師必須花費許多時間和心力處理各種教學及班級經營事務，以方老師而言，除了教學外，其他的時間都在批改作業及處理班級雜務，幾乎難再有多餘的氣力處理曉雯的特殊情況；而資源班的王老師，在負擔教學之餘，卻也花費不少時間與心力替代弱勢家庭照料孩子的生活起居。除了上述引進「學校社會工作師」協助教師處理弱勢兒童問題外，也可增加人力或以調整師生比的方式減輕教師教學事務負擔，以增進班級導師和經濟弱勢學生互動的品質。

## **(三) 教師為「轉化型知識份子」，協助弱勢兒童「增能」**

除了傾聽、理解與尊重弱勢兒童所處階層的生活經驗及價值觀外，McLaren 認為教師也應該引導這些孩子認識、分析自己的處境，並協助他們發展超越困境的能力，為自我「增能」(empowerment)。「增能」的概念強調協助弱勢者自立，改變自身不利社會位置的活動與過程，對在學校場域中的經濟弱勢兒童而言，即是要提供他們克服被壓迫的處境及改變自身處境的能力(蕭昭君、陳巨擘譯，2003)。教師為「轉化型知識份子」(transformative intellectual)的概念則是教師作為一個在政治社會改造過程中的積極角色，必須重新思考或轉化工作條件與本質，結合反省與行動，提供學生必要的知識與技能，以面對社會的不義，並作為批判的行動者(Giroux, 1988, 引自郭丁熒, 2003)。在教學場域中，建議教師能試以「轉化型知識份子」的角色，引導經濟弱勢兒童發展批判意識，辨認在社會和文化生活中的壓迫事件，協助其自我增能、突破困境。

#### **(四) 一個可協助弱勢者「增能」的學習體制**

誠如前述，老師們出自善意的關懷和協助，幾乎無助於改善曉雯的學校生活，即使是出自善意的特別待遇卻反易使弱勢者處境更形孤立。然而對弱勢的孩子和盡了心的老師來說，同時要面對的更有各種體制結構性問題，小至班級結構、學校體制、課程結構，大至社區、政府政策因素及整體文化價值結構等。教育工作者或許應思考如何突破種種結構體制上的限制，創造一個能使弱勢者有自尊而不自卑，能夠有自信、有效能學習的學習體制。無論她對星星許下什麼願望，都能有機會透過這樣的協助得以實現，甚而擁有更多的可能性。

## **二、對後續研究的建議**

### **(一) 教師和經濟弱勢兒童的師生關係探究及協助經濟弱勢兒童「增能」的可行策略**

本研究嘗試跨越經驗地去理解、展現一個經濟弱勢兒童的學校生活經驗，及來自兒童本身對貧窮影響學校生活的詮釋，並由此體察其教育歷程中的需求。然而，在和學校老師的互動中，卻也感受到老師們充滿愛心與熱情，但卻有不知如何幫助像曉雯這樣經濟弱勢兒童的苦惱。以曉雯導師方老師而言，即多次表達對曉雯學校生活問題的無力，建議未來相關研究，可在理解之虞，更進一步探究在學校場域中，教師和經濟弱勢兒童的師生關係、互動歷程及在互動歷程中如何協助經濟弱勢兒童「增能」的可行策略。以本研究為例，在畢業旅行活動中，方

老師的刻意努力創造了曉雯在人際關係上相對高峰的美好經驗，然而畢業旅行之後，回到常規的生活，一切卻又如常，短暫的高峰經驗，並未能在日後的學校生活中延續、產生影響，以此例而言，或許可探討如何將此產生高峰經驗的策略移植至學校日常生活，協助弱勢兒童創造更多良好的經驗與感受，並在之中得到自信及建立正面的學校生活經驗。

## **(二) 街頭世界的認識與理解**

不管是曉雯本身，或者教會的輔導老師，皆表達了曉雯在校內與校外生活表現的差異。相對於在學校較失敗、令人沮喪的生活經驗，放學後的街頭世界，曉雯朝氣蓬勃，從中得到人際關係上的滿足及藉由各種活動的表現得到自尊與自信。然而，在家庭功能缺失的情況下，長期流連學校與家庭外的生活世界，卻也使得曉雯面臨較多危機環境。弱勢兒童的生活重心，從家庭和學校轉移至街頭世界，建議後續研究對經濟弱勢兒童家庭與學校外的街頭世界進行研究，以對經濟弱勢兒童的生活世界擁有較完整與深刻的認識和理解，作為「學校社會工作」協助的基礎。