



「攜手計畫課後扶助方案」的探討—— 批判俗民誌的觀點

王鳳雄／台中縣東汫國小校長

國立暨南國際大學教育政策與行政系博士生

一、前言

教育部於2006年，接續以「區域性」為考量的「教育優先區計畫」後，提出關照「個別」弱勢族群學業低成就學生的「攜手計畫方案」。該政策實施的現況及其功能成效如何，我們可以發現不論是學術教育期刊或學位論文，均不乏相關的探討及研究，但這些研究大都僅止於實徵的分析，或以一般行政的觀點來「描述」執行現況及困境。此舉雖有益於相關參與人員對該政策的掌握，但因未能以較廣闊的文化、社會、經濟脈絡來加以審視，且缺乏以「社會批判的觀點」來省思政策、知識與權力的關係，恐有「見樹不見林」之缺失。

攜手計畫以「批判俗民誌」的觀點，可提供「弱勢教育」以下的省思：（1）該政策是基於何種模式、是否受扶助的對象有發聲的機會、其形成的理論基礎及脈絡為何（王麗雲、甄曉蘭，2007）。（2）為何只強調學科的學習，而忽略詮釋-歷史及批判解放的知能（Habermas, 1970）。（3）知識的價值涉及歷史、政經及文化脈絡，當我們未能了解弱勢族群學生的生活狀況，任何以中產階級意識所形塑的課程及教學，將會是徒勞而無功。（4）McLaren指出：教育必須以孩子的特殊經驗作為優先性，並將學生的問題與需求當作一切的起點（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。（5）學生在其經驗的文化基礎下，建構生活社會的意義。學生是如何界定自我

的角色與他人的關係？「攜手計畫」對受扶助學生的意義為何？前述批判俗民誌觀點對教育的討論，可提供對「攜手計畫」有不同面向的省思，並作為成效檢討的參考。

本文共分為五個章節：首先，前言部分，作者簡要說明本文研究目的；第二章，作者整理2006年至2010年3月9日止（撰稿日），以「攜手計畫」為題之相關學位論文，將其內容歸納分析，除說明研究內容及發現外，並提出這些研究所面臨的缺失及限制。其次，第三章經由「文獻分析」說明「批判俗民誌」的意義內涵，並指出其具有批判性、實踐性、脈絡性及結合微觀、鉅觀研究方法之優勢；第四章，說明如何運用批判俗民誌，來探討弱勢兒童教育的實質問題，及其主要觀點與方法；最後，第五章，則是對「攜手計畫課後扶助方案」的實施過程及成效研究提出建議。

二、攜手計畫研究成果分析

評估一個政策執行的成效，一般可從三個層次來看，分別是政策產出、結果與影響。政策產出與結果強調的是數據，以「攜手計畫」而言，即是受輔學生人數多少，投入金額多少等。但「政策影響」則無法完全以數據來呈現政策所導致的變化，例如，學生的學習成效、學生的學習動機等。

以「攜手計畫」政策而言，目前的評估多為政策產出與結果層次，然而「政策影響」更是我們應該加以正視的（黃俊傑，



2009)。「攜手計畫」是否達到預期目的，學生的學習成效是否有確實提升？上述問題更是我們確切想了解的，而且影響也是更深遠的。這個部分卻不是依靠一些表面上的數量就能呈現。

(一)「攜手計畫」研究成效歸納分析

作者整理2006年至2010年3月9日止，以「攜手計畫」為題之相關博碩士論文計23篇，將其內容整理歸納如下幾個層面：

1. 學校行政運作層面：

(1) 教師或行政人員對於實施攜手計畫有正面評價（張家寧，2007；羅時桓，2007；顏妙如，2008；宋美瑤，2008；吳苓瑜，2008；曾昱螢，2008；王尤秋，2008；黎淑君，2008）。

(2) 多數校內教師參與動機低，學校行政教師編排困難（呂慶文，2006；羅時桓，2007；顏妙如，2008；曾昱螢，2008）。

(3) 補助經費不足（呂慶文，2006；王潔真，2007；宋美瑤，2008；趙信光，2008；林素珍，2008；曾昱螢，2008；王尤秋，2008；吳佳儒，2008）。

(4) 鐘點費標準部分不合理（王潔真，2007；顏妙如，2008；曾昱螢，2008）。

(5) 學校在行政作業方面最大的問題為填寫的表件太多（羅時桓，2007；羅時桓，2007；林素珍，2008）。

(6) 教育人員高度知覺攜手計畫實施現況（林素珍，2008；王玉程，2009）。

2. 師資及教學課程層面：

(1) 師資大部分由學校教師擔任（呂慶文，2006；曾昱螢，2008；熊正蕙，2008）。

(2) 內涵以國語、數學及指導回家作業為主，未含藝能及活動課程，課程規劃缺乏多元（呂慶文，2006；顏妙如，2008；

趙信光，2008；宋美瑤，2008；曾昱螢，2008；熊正蕙，2008）。

(3) 編班情形以合班上課為主（呂慶文，2006；趙信光，2008）。

(4) 學生素質程度差異太大，未落實適性分組編班（呂慶文，2006；羅時桓，2007；顏妙如，2008；趙信光，2008；王尤秋，2008）。

(5) 輔導學習多安排在放學後時間，上課節數太少（呂慶文，2006；顏妙如，2008；趙信光，2008；吳苓瑜，2008；王尤秋，2008）。

3. 學生學習態度及成效層面：

(1) 學生參加的原因主要是希望提高學業成就（呂慶文，2006；趙信光，2008）。

(2) 學生認為攜手計畫有助於提升其學業成就（呂慶文，2006；張家寧，2007；傅正敏，2008；曾昱螢，2008；趙信光，2008）。

(3) 學生學習態度欠佳，參與動機低落（呂慶文，2006；趙信光，2008）。

(二)「攜手計畫研究」成效研究的缺失與限制：

政策研究方法的取捨決定於研究對象的性質，其關鍵不在量化或質性方法之爭，而是應依據研究目的、情境，以適切的方法來進行探討。前述經文獻分析所獲致的結果，我們可發現：大部分僅止於現狀的描述，而有關學習成效及情意層面的探討，僅只是在行政既定框架下的研究觀點，其缺失及限制如下：

1. 研究面向偏重現況的描述，缺乏文獻徵引及理論基礎薄弱

由於弱勢群體生活經驗的差異，其學習失敗的成因包括主客體面向，如文化刺激、學習動機、課程實施等，傳統上學者大多以「文化剝奪及衝突論」的角度來看（黃森



泉，2000）。理論與研究是彼此相輔相成的元素，研究的結果可修正或深化理論；相對而言，研究如缺乏理論的基礎，其所獲得的資料沒有理論導引，只是文字描述或數字的呈現，將使資料陷入解讀上的偏頗。此外，由於歷來弱勢族群研究的成果不多（譚光鼎，1998），前述許多研究因缺乏國內直接可用的文獻，所以其文獻參考的分量就顯不足。

2. 缺乏脈絡性情境的研究，無法瞭解學童真正需求及問題

王麗雲、甄曉蘭（2007）提出政策的探討模式可區分為：「供給、需求、績效責任」三個模式。目前教育當局針對弱勢教育所制定的政策，如教育優先區、課後照顧等，多採「供給導向」，也就是認為弱勢教育問題，在於物資人力、文化刺激、家庭教育之不足，所以解決策略上，就較傾向補足這些不足。但其成效是否達到預期、是否真正符合弱勢學生的需求？這些問題如無深入、長期、互動的「紮根研究」，將無法獲得確定結果。

3. 缺乏對學校教育的省思，無法建立自我意識的主體

教育的目的在於個體潛能的發展，教育者應讓弱勢學生有能力述說自己的故事。「敘說故事」，是一種非常個人式的自我表達，它不僅可使當事人得到增能，也將使研究者獲得反思（譚光鼎，2007）。研究者經由批判性的反思，促使雙方學習反思，除協助學生建立自我概念外，教師也能省思政策及教學課程中，可能隱藏的權力意識、中產階級中心主義，並據以調整課程內容、教學模式等。

4. 缺乏理論基礎的研究成果，具體性和可行性不足

提出具體的建議是研究的重要目的，但所提出的建議必須與研究發現有關（譚光

鼎，1998）。作者對前述學位論文分析發現，研究者可能只進行少量事實的探討，卻提出大量改進建議；而問卷調查所獲得的資料，也未經討論過程的反省與批判，就直接轉化為建議，其建議的邏輯性與合理性都有疑問。此外，未經「紮根性」方法所獲得的資料，缺乏批判、文化、社經脈絡觀點的研究，其研究本身就有限制，因此，要能提出「縮短學習差距」的政策目標，實有其局限與困難。

三、主體、增能與解放—批判俗民誌的觀點

人類行動並非總是理性或在意識控制之中，許多行為經常牽涉「無意識」，而其引致的後果極大程度地，限制了人類的理性與自主，使作為行動者的人類，無法真正地為自己的行動負責。前述情況所建構的社會現象，雖與自然現象相類似，具有相當程度的規律性，但此規律性並非行動中真正、有意識下不變的關係，由於它只是一種盲目的、受意識型態與權力關係所形塑的關係，所以可藉由批判性的考察，來觸發研究對象的反思（黃瑞祺，1985）。「批判」對教育之所以如此重要，McLaren（1994）認為是：「我們對事件的種種觀察，不管是在教室或社會情境中，永遠都不會是不證自明的」。

所謂批判者意指：企圖運用其論述作為社會及文化批判的形式，並接受一些基本假設的理論者。這些假設：認知所有思想皆由社會及歷史所建構的權力關係來傳遞，這個關係離不開價值及意識型態，批判者希望揭發這些虛假意識，進而建立較理性及正義的社會（莊明貞、潘志煌，2004：313；Eric，1987）。教育研究之所以需要批判方法，乃基於「知識、權力使人傲慢」的人性特質，且教育涉及到資源分配與公平正義原則，其



中權力的運作是否符合正當性、合法性，將會妨礙社會公平正義的實現（何英奇，2008）。此種制度性扭曲的現象，受到批判取向學者的注意與探究，企圖利用多元典範及方法，並將研究焦點置於較大的社會經濟結構，以期揭露出政治、經濟與教育間複雜的關係。其中，結合「微觀」俗民誌及「鉅觀」批判取向的「批判俗民誌」，逐漸受到台灣教育理論及實務研究者所重視。

傳統教育政策研究，以「問題解決」為理論架構，把焦點放在發展與評鑑，其目的是要讓政策更有效率。但此種政策取向將面臨許多困境（李淑菁，2006）：第一，缺乏脈絡的觀察：教育現場的許多問題源自於「教育政策中的歷史、結構及意識形態」，政策制定前的分析研究，必須關照到文化、社會關係結構產生的效果，否則無法對教育問題做根本的解決。第二，對承載價值或預設缺乏反思：對自身所出發的預設不加以檢視，毫不質疑的直接嵌入政策之內。Ball（轉引自李淑菁，2006）指出政策不是價值中立，它是價值承載的（value-laden），而價值本身也不會在社會脈絡之外游移。

俗民誌（ethnography）傳統上，以描述「發生了甚麼事」、並詮釋「它意味著甚麼」為主，此兩層面相應於Habermas（1970）的經驗分析及歷史詮釋，它的目的在於研究事件或對象的「再現」（representation）。Wolcott（1997）強調：俗民誌不是由特定研究技巧所指引的報告過程（reporting process），它是「人類」實踐的探索過程，而此過程由研究場域的生活經驗所引導。俗民誌研究最重要的目的乃是知識的產出（李嘉齡，2002），研究者以本身作為蒐集資料的主要工作，採主位（emic）的觀點來思考、組織所參與觀察到的社會文化，他與被觀察群體是以「平等」的互動，獲致研究上的「互惠」成果。針對被研究者

平常「習焉不察」的知識、行為、態度及價值觀等，採以「啟蒙」的方式協助其產生「自覺」（甄曉蘭，2000）。

李嘉齡（2002）指出：批判俗民誌係將真實的故事敘述與「批判的省思」加以適當的統合後，提出具建設性的報告與改革建議。洪雯柔（2009）認為俗民誌的批判性取向，展現在以下幾個向度：首先是，貫穿整體研究歷程的批判性反省，無論是研究者自身對於其研究目的、方法的持續反省，或是研究參與者（研究對象）的反思活動；其次，相對於傳統俗民誌欠缺對結構的動態理解，批判俗民誌更適合於「既成」教育政策的研究。換言之，乃是將研究者自身、參與者、研究議題置諸更大的環境脈絡中加以檢視。最後，批判俗民誌與傳統俗民誌的另一差異，在於其主張的「實踐性」。傳統俗民誌描述研究對是「是甚麼」；批判俗民誌則嘗試詢問「甚麼是可能」（what could be），批判俗民誌是有政治意圖的傳統俗民誌（Thomas, 1993）。

四、「攜手計畫課後扶助方案」的實踐—批判俗民誌的觀點

後現代認知的教育是差異、去中心化、多元觀。如將兒童教育放入後現代情境，溫明麗（2007）認為：「較為中肯、均衡的方式應是，教師於教學活動中，應該接受個別不同的經驗、思想、想像及文化意識存在的意義，並且認知兒童的生命經驗及文化思想，對學生自主學習建構的過程，具有不可或缺的价值」。就前述觀點而言，批判俗民誌可以為「攜手計畫」執行成效的探討，打開另一道與「問題解決模式」不同的探究視野。其主要觀點與方法，作者擬從下述層面分析：



（一）讓那未發聲的說話

李嘉齡（2002）指出，俗民誌研究最重要的目的：在研究事件或對象的「再現」（representation），亦即「讓那未發聲的說話」（voice the “uvoice”）。「攜手計畫」政策的目標：「縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義」（教育部，2006），方案動機及立意雖然良善，但其實施的方式應如何具體落實，則是吾人須加以省思之處。「攜手計畫」的實施理念及方式，是如何被制定出來？其制定過程的公共參與度為何？能否能顧及弱勢學童的需求。

（二）運用質性方法建立研究探討架構

批判俗民誌常運用參與觀察和深度晤談等方法，以便對研究對象有較深刻的認識，並獲取較具真實性與深度的資料，以往對弱勢學童教育問題的探究，因受到實證典範的影響，多採用量化研究取向，對於較深入的教育問題，常感力有未逮。若能應用批判俗民誌來進行相關教育問題的研究，對於問題的瞭解，可因身歷情境脈絡的互動，而建構含括較接近現實，且多元的變項假設架構（Purcell-Gates, 2000）。

（三）研究者具批判反省的研究思維

研究弱勢學童教育，應具有批判反省的思維，尤其需加強對意識型態的批判。研究者透過與研究對象深度晤談，以了解他們對事情的觀感，及生活經驗對他們的影響，才能徹底發現弱勢學童教育問題癥結之所在（嚴春財，2006）。McLaren認為（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）：批判學者所信奉的理論，首先必須是辯證的（dialectical），他們認為理論所關切的問題，絕對不會只是社會結構中的個別問題，相反的，這些問題是個體與社會互動脈絡下出現的部分問題。

（四）重視研究對象的脈絡情境

研究弱勢兒童教育問題必須進入生活的

場域，運用深度描述（thick description）以瞭解真實的問題。批判俗民誌研究注重當地情境脈絡，強調採取主位（emic）的觀點來思考、組織所觀察到的社會文化。要想解決弱勢群體長久以來所隱藏的教育問題，正需要運用此種局內人的角色與立場，來獲取所謂的「地方知識」（local knowledge）（楊德睿譯，2002），如此，才能真正瞭解弱勢群體的教育需求，並藉由具體政策的實踐，以改善其教育問題。

（五）從微觀到鉅觀的連結

批判俗民誌根基於批判社會學的理論體系，使用質性、參與觀察的方法論，強調對研究對象的生活經驗進行理解，並進而批判其背後的意識型態與權力結構。正因批判俗民誌所探討的範圍，跨越了鉅觀與微觀之交界，對弱勢學童教育研究，以往在知識論上過於強調結構功能論，或在方法論上過於依賴量化研究等情形（李淑菁，2006），應能提供教育研究者參考與反省，並將微觀研究所獲的資料，置於社會情境脈絡來加以批判的審視。

（六）教育主體的覺醒與解放

Freire（Shor & Freire, 1987；鄭明長，2001）主張：教育必須培養被壓迫者，成為積極行動的覺醒者，培養他們建立自我主體，而非被壓迫的世界觀。批判教育是一種喚醒主體意識的過程（conscientization）。教育必須成為平等的對話，教師的工作在於提出問題，教學的焦點在學生的實際經驗；學生要學習批判的能力，並成為解放的公民。溫明麗（2007）也認為教育在後現代思潮衝擊下，學習者不再只是在故紙堆裡找尋知識，而需要透過行動的探索，並排除時間和歷史所累積既存知識的影響，才能自行創發知識。



五、批判俗民誌對「攜手計畫 課後扶助方案」實施的建 議

批判俗民誌將微觀田野研究，所獲得的生活故事、社會現實及弱勢族群的經驗與聲音，放入鉅觀的社會、文化、權力及批判脈絡，讓無法發聲者的聲音能被有管道傳達，以便制定出符合其需求、促使主體發展，而非服務於國家競爭的工具。本節，作者擬從批判俗民誌的觀點，對「攜手計劃」的實施過程及成效研究提出建議：

（一）實施過程的建議：

1. 尊重文化脈絡差異，設計對學童有意義之課程：

從批判俗民誌的觀點而言，有關教材研發的困境，在於教材理念的錯誤。Yosso（2002）認為，受壓迫者如欲促進社會正義，必須先揭露、挑戰並改變傳統的學校課程。因為教育結果的不平等，部分原因是來自學校課程、結構、內涵的不平等。台灣學校課程的設計，雖然聲稱中立、客觀、無族群差別，但若深入檢視，發現課程仍是以中產階級、漢民族文化為主要內涵（牟中原、汪幼絨，1997）。其他族群的文化，不是被「邊緣化」就是「消音」。

2. 發揮多元智能，規畫符合學童優勢能力之教學活動：

為了弭平學習落差，「攜手計畫」在執行上，各科課輔方案大多採增加額外學習時間的方式，惟增加額外的學習時間，固然是解決成就落後的必要條件，但關鍵仍在於是否能提供有效的教學（Fuchs & Fuchs, 1998）。大量的課輔資源並未能有效解決弱勢學童課業落後的問題。陳淑麗（2008）以台東縣為對象的調查研究指出，台東縣雖然致力於推動課後輔導，但教育現場忽略低成

就補救教學的專業性，課輔的內容多以「作業指導」為主，缺少針對問題對症下藥的有效補救教學，有可能是課輔成效不彰的原因。

3. 培養具批判省思及多元文化視野的教師：

Thomas（1993）界定批判俗民誌是：一種反省、檢視文化、知識與行動。批判俗民誌以微觀的田野研究來尋求真實的故事，它除了想瞭解「現狀」是甚麼之外，更試圖釐清「現狀」之所以如此的成因。批判教育理論學者主張，老師必須要瞭解學校在知識和權力的面向上，所扮演的角色，才能善加利用這個角色，培養有批判能力、主動參與的學生（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：269）。

（二）實施成效研究的建議：

教育政策實施成效的研究，其目的在於對政策的檢討。張芳全（2001）認為政策檢討主要項目包括：教育問題是否解決、是否達到政策預定的目標、政策執行後的效應為何等。從批判俗民誌的觀點，對「攜手計畫」成效研究，提出以下幾點建議：

1. 以關懷弱勢學生的省思出發，以學生為研究主體

批判俗民誌強調研究對象的主體性，將人置於研究的考量核心；相信人類創新、解放的潛能，也以批判省思的態度，揭露知識與權力的結構關係（洪雯柔，2002）。「攜手計劃」的主要目標在弭平弱勢學童的學習落差、彰顯社會正義，因此，相關研究應扣緊「學童」關懷主軸，以其利益作為論述的出發點。

2. 強調「紮根」研究的重要性，以學生「故事的敘說」為出發點

McLaren指出：教育必須以孩子的特殊經驗作為優先性，他所倡導的教學觀，就是將學生的問題與需求當作一切的起點。一方



面，以學生的經驗為基礎的教學觀，鼓勵教師分析塑造學生經驗的主流知識形式；另一方面，企圖提供學生一些方法與途徑，得以檢驗他們自己特殊的經驗和附屬的知識形式（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

3. 強調批判及脈絡宏觀視野的重要性，鉅觀及微觀的結合。

批判理論強調，知識的出現涉及複雜的權力及意識形態的運作。知識的價值關連歷史、政經及文化脈絡，因此知識無法放諸四海而皆準。批判俗民誌根基於批判社會學的理論體系，使用質性的參與觀察方法論，強調對研究對象的生活經驗進行重建，並進而以批判來反思其背後的意識型態與權力結構。正因批判俗民誌所探討的範圍，跨越了鉅觀與微觀之分界，對以往「弱勢學童」教育的探討，在方法論上過於依賴量化研究的

情形（李淑菁，2006），應能提供教育研究者參考與反省的方向。

4. 澄清價值關聯及價值中立，強化研究者社會實踐角色

傳統政策研究者常陷於價值中立的謬思，對於自身的價值預設不加以檢視，在無意識的情況下影響研究的判斷。因此，教育政策研究者，應理解個人的價值預設為何、在研究的過程中需儘量避免價值的介入。此外，批判俗民誌主張「實踐性」，傳統俗民誌描述研究對是「是甚麼」；批判俗民誌則嘗試詢問「甚麼是可能的」（Thomas, 1993）。「攜手計劃」研究者除應瞭解學生的「真實故事」外，也應帶領學生經由學習的過程，省思發現自我並自主學習，企圖達到解放及「階級流動」。

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。台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：教育變革與發展，36，25-46。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。原住民教育。台北：師大。
- 何英奇（2008）。批判研究方法的架構及其在教育與心理研究上的運用。載於潘慧玲（主編），教育研究方法論－觀點與方法（229-260頁）。台北：心理。
- 李淑菁（2006）。教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點，載於黃乃熒（編著），教育政策科學與實務（89-106頁）。台北：心理出版社。
- 李嘉齡（2002）。批判俗民誌與比較教育研究。國立台北師院學報，15，211-232。
- 洪雯柔（2002）。比較教育研究方法的省思－從P.Feyerabend方法論之多元論觀之。比較教育，49，1-19。
- 洪雯柔（2009）。批判俗民誌-比較教育分法論。台北：五南。
- 教育部（2006）。95年度教育部辦理攜手計劃課後扶助補助要點。2008年12月20日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=8231。
- 莊明貞、潘志煌（2004）。批判理論及其在課程研究上之應用。載於潘慧玲（主編），教育研究方法論－觀點與方法（309-340頁）。台北：心理。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。台東教育大學學報，19（1），1-32。
- 張芳全（2001）。教育政策導論。台北：五南。
- 黃淑容（2009）。國小攜手計畫實施成效之研究。國立台東大學教育學系碩士論文，台東市。



- 黃瑞祺（1985）。批判理論與現代社會學。台北：巨流。
- 黃森泉（2000）。原住民教育之理論與實際。台北：揚智。
- 黃俊傑（2009）。「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議。學校行政雙月刊，61，196-211。
- 溫明麗（2007）。後現代對教育專業的衝擊－打造一個既批判又感恩的教育希望。載於黃乃燐（主編），後現代思潮與教育發展（139-162頁）。台北：心理。
- 甄曉蘭（2000）。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。載於中正大學（主編），質的研究方法（369-393頁）。高雄：麗文。
- 克利弗德·吉爾茲（2002）。地方知識－詮釋人類學論文集（楊德睿譯）。台北：麥田。（原著出版年：1985年）
- 鄭明長（2001）。從授與權能邁向集體締盟。載於台灣教育社會學學會（主編），九年一貫課程與教育改革議題－教育社會學取向的分析。高雄：復文。
- 彼得·麥克拉倫著（2003）。校園生活－批判教育學導論（蕭昭君、陳巨擘譯）。台北：巨流。（原著出版年：1989年）
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北：五南。
- 譚光鼎（2007）。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啟示。教育資料集刊：教育變革與發展，36，1-24。
- 嚴春財（2006）。原住民教育研究方法新論－批判俗民誌的觀點。研習資訊，23（6），119-124。
- 因篇幅限制，如需「攜手計劃」相關學位論文資料，請洽作者。
- Eric. G. (1987). Toward a critical paradigm for change: Habermas' "Ideal speech situation" [as a Meta-Model of development commutation. Symposium conducted at the meeting of Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Diego, California.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for Reconceptualizing the identification of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13(4), 204-219.
- Habermas, J (1970). Knowledge and human interest (J. J. Shapiro, trans). Boston: Beacon Press (Original work published 1968).
- McLaren, P. (1994). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. (2nd ed). White Plains, NY: Longman.
- Purcell-Gates, V. (2000). The role of qualitative and ethnographic research in educational policy. Symposium conducted at the meeting of Annual Meeting of the International Reading Association, Newark, DE.
- Shor, I & Freire, P (1987). A Pedagogy for Liberation—Dialogue on Transforming Education. 台北：森大。
- Thomas, J. (1993). Doing critical ethnography. Newbury Park: SAGE.
- Wolcott, H. F. (1997). Introduction: A case study using an ethnographic approach. In R. M. Jaeger (Ed.), Complementary methods for research in education (2nd ed., pp. 365-369). Washington, DC: American Education Research Association.
- Yosso, T. J. (2002). Toward a critical race curriculum. Equity & Excellence in Education, 35 (2), 93-107.