

當社工遇上教育—談學校體制內的自主可能

陳柏綦

起點

熱騰騰出爐的新手社工帶著對社會工作專業本質探詢，以及在工作中尋求發展的心情，在尋找就業之際，遇見政府經費所資助的友善兒童少年福利服務據點，便開始成為據點與國小合作發展「駐校模式」課後照顧班的駐點社工。駐校模式與合作之國小輔導室聯繫密切，據點招生之對象以及報名管道等幾乎由學校代為執行管理之責，包含夜間據點之運作，皆由學校輔導老師及特教系大學生志工做為主要管理和運作。筆者進入職場之初便望見社工之職彷彿外來者入侵一般駐紮在學校場域之內，面對國小體制內輔導室及特教系大學生以教師之姿長期服務據點，深感據點的體質與學校體制並無兩異，便試圖區分協會據點與學校班級之差異，重新帶入社會工作專業之思維及作法，透過此文章記錄一年以來之行動與衝突過程，筆者在社會工作者的位置上重新剖析。

一、我是社工

協會經營者歸咎於福利服務據點之人事費用編列怪異，過往兼職社工人事費用編列得與正職社工薪水差異不大，因而徵人困難，皆使用兼職社工來處理據點事務，故因駐校模式堅立，社工的角色與發揮只維繫社會局要求基本行政責任。起初，筆者對於此工作處境未能有較多的覺察與看見，只感覺社工每天進據點只是為了滿足組織要求—讓學校感覺社工是值得信賴且會穩定進校園的工作人員，以至於期待學校會願意與社工成為「夥伴」，協助承接輔導室內的些微個案業務。對於社工角色以及學校怎麼看社工的位置，曾在據點工作之初寫下一段心情：

開學的第一日，我坐在學校暫時設置的輔導室裡，每個老師都擁有一張簡單的鐵長桌，而我沒有位置，其中最菜的那個老師分出她桌子的一半，拉了張椅子坐在她的旁邊，從那天開始、我就擁有了兩個身分，一個是我心裡知道的「社工」，另一個是與學校老師相同的「老師」身分。我算是有些刻意地提醒自己是社工、而不是老師，但在甫熟悉一個工作場域之初，半依附在輔導室之內的姿態裡，更讓我心裡凸顯了「我是協會社工、不是老師」的心理。（摘自工作紀錄(1)10309）

在最邊緣的位置騰出空間，似乎早已預示社工在學校場域中外圍角色。但在輔進入學校，擔憂社工角色會被識別與學校教師無異，同時認為兒少福利據點與學校雖為「合作」關係，服務學校學生而能免費使用學校場地及相關資源，實際上學校插手於各樣事物中，含括：過往依賴學校推薦學生進入據點、進入據點之前以學校發放報名表為主、參與活動皆由學校發放通知單。在夜間據點工作時間，學校人員參與據點工作也涉入甚多，例如：點名、聯繫從課後班來據點的孩子及

課後班老師、聯繫家長出席、規定據點孩子遵守學校規範，基本上特教系大學生志工與國小輔導室關係緊密，除了相關人員皆為同所學校畢業之外，大學生志工之所屬社團以運行十多年，以學長姐傳承的方式在社團裡找到優秀學弟妹進入據點服務，故據點晚上之課輔活動教案設計與帶領，皆由志工負責。

二、當社工遇上教育

當社工遇見強勢志工—外來者入侵

工作現場的運作對彼此產生許多衝擊，志工以教師之姿訓話學生、鞏固時間機制規範學生、以上下課的方式運作據點等等，令我難以理解，他們不是志工嗎？怎麼各個都看起來像老師，且要求學生要以老師之名尊敬他們。

進入星光班的第一周，孩子準時在四點放學後出現，他們好奇地問我是誰，有一個五年級的小女生說：「妳是社工喔？」、「那妳什麼時候會走」，我聽見這問題心頭微微一振，猜想這個位置已經換過多少個社工。從學校內部派來支援的課輔老師要求小孩安靜坐好，一點名、確認小孩有沒有跑錯教室，孩子們安靜地坐在自己的位置上寫功課，不聊天也不吵鬧。四點開始是寫功課的時間，孩子們剛下課、就被規定要在自己位置上坐好、完成作業，不能吃東西、也不可以跑去校外買完點心再進來。五點半的時候，第二批上完學校課後班的孩子陸續來到星光班，課輔志工也準時出現在教室，一到教室就立刻站在講台前，對著下面的孩子一個一個點名去洗碗，一次放行三個、三個洗完回來再叫下面三個去，打飯的時候，也是一個一個叫名字，我彷彿以為這裡是監獄，課輔志工(孩子們都叫志工為老師)說一動、同學做一動，若先做了還會被念。輪流被叫名字盛飯，回到座位上，等待老師說開動，所有人要一起喊：「老師請用、同學請用，大家請開動！」才算是真正地完成用餐前的儀式。吃飯過程中，不能講話，一個字也不可以發出聲音來。我發現有孩子沒有來，打電話確認孩子的狀況，志工突然跑到我面前來、跟我說：「柏蓁老師妳講話太大聲了！在教室裡不能講話這麼大聲」她的態度兇猛，彷彿我犯了嚴重的錯誤，但我在聯繫事情、也非在笑鬧，第一次、在開學的第一周，被志工嗆了一番，當然我也不甘示弱地說這個地方應該是大家共同生活的地方，可以像一個大家庭一樣，家裡本來就會有人講話比較大聲…六點到六點二十分是晚餐時間，時間未到、不能離開座位，洗碗時間同時是「使命必達」時間，每個孩子都分配到打掃的清潔工作，做完的人可以得到一個印章，寫功課、當小幫手、上課表現好都可以得到印章，每天結束前結算一次，到了期末統計全部數量，可以換取麥當勞或是小獎品作為報酬。接著六點半又是另一個漫長的寫功課時間，一直維持到七點二十分，接下來是十分鐘的休息時間，最後是七點半開始的教案課程，牧人隊工會準備一個教案，帶小孩做手工藝或是

實驗等。(摘自工作紀錄(2)10309)

在據點運作的時間機制內，我感覺到自己像是一個外來者，據點的根基是由時間機制所制定出來，寫功課時間就寫功課、下課時間才能放鬆，「按表操課」且不能有異議是最高指標。連我社工的身體都要跟隨著這個時間機制走，我不能隨意跟小孩聊天、問他們今天在學校好不好，因為會破壞秩序；我不能隨意地說那我們來玩遊戲，因為會吵鬧、也是破壞秩序。教室中只有一種標準—「安靜」。在此框架下我幾乎不可能工作，一整天當中只有晚上見到小孩們，為了遵行框架而犧牲了接近他們的機會。

從我開始上班的這個月開始，我的同事要求每周四由社工來帶團體，團體時間訂定由七點開始，所以沒有寫完功課的人，就要提早把自己的事情做完來參與團體。時間的變動對於牧人隊來說有點緊張，認為小孩七點前會寫不完作業(過往寫作業時間於七點二十結束)，開始問如果小孩寫不完怎麼辦、是不是都要參加團體，我和同事認為小孩應該有權利可以決定他們要不要參與，寫功課很重要。但已經寫功課寫了一整天，應該可以做點其他的事情，我們可以跟小孩討論：如果功課沒寫完，又想參與團體，他要怎麼處理。志工和學校老師開始有些困惑，不明白「小孩可以決定和討論」是怎麼一回事，在溝通中，他們比較想知道「可以」或「不可以」。

時間機制做為一種管理手段

對於時間機制的異動，志工們開始恐慌。國小教育的課堂時間為四十分鐘一堂，十分鐘下課，孩子的身體時間感被訓練得跟隨學校一致，在據點的時間也依據學校四十分鐘一堂課、配合下課時間來進行。在進入據點一段時間之後，觀察到功課寫得快的小孩、大約五點就完成作業，在等待七點二十分團體開始的這段時間，其實沒有別的事情可以做。老師們都在幫其他同學看功課，沒人陪他們玩。當我逐漸看見這點，倒覺得小孩不一定要待在教室、可以出去玩，小孩會摸摸偷偷地跑來我旁邊，問：我可以出去玩嗎？我們會大致約好一個時間，他們就會自己回教室。對志工來說有些困擾，認為有些小孩在寫功課、有些在外面跑來跑去，很難管理。有時候會玩到忘記時間，回來會挨一頓罵。志工也不會都把小孩困在教室裡，當三五個小孩寫完功課沒事做，也會有志工帶孩子出去溜達。小孩非常喜歡離開教室的時間，只要可以在外面玩遊戲就是天堂。但隱隱地感覺，社工在寫功課時間放小孩出去，本身是個挑戰，若小孩還沒有寫完功課、但想要先休息一番，就會被禁止。這個時間機制是老師們制定的，小孩的時間感是跟著教室的作息，時間並非由小孩所有，是老師們的。

Paulo Freire 在《受壓迫者教育學》中，是這樣說明這些機制來由：**在壓迫者與受壓迫者的關係中，其中有一個基本要素是規定(prescription)。每道規定都代表了某個人將其選擇「強加」於其他人身上，規定意味著改變被規定者的意識，使其能符合於訂規定者的意識。行為其實是一種接受規定的行為，它所遵循**

的是壓迫者的指引。(p. 77)

老師們對於一個據點的想像來自於班級管理，而班級管理的目的是要讓所有的學生都服膺於老師的威權之下，按照著老師的心意來做事，這種不將學生視為另一個個體、而是視為被統治的客者，乃是我對社會工作的思考中難以接受的。

社工和小孩—服從在學校體制下的附帶品

在工作後的兩個月，我深深感覺到整個據點的運作是由志工隊在掌管，志工隊與學校體制連成一氣的高牆，很難突破。週四的據點時間是最吵鬧、最瘋狂的時刻，同事和我討論星期四可以有一個解放的時刻，讓小孩提出他們想要參與的事情、或是想要玩什麼遊戲，把「喜歡什麼」、「什麼是孩子有興趣的」決定權力、回到孩子的身上。對孩子來說他們開心無比，可以玩、又可以自己決定想玩什麼。但經常這個團體時間成為老師們頭痛的時刻，在一個教室裡，有人還在寫功課、一面又帶團體，討論興奮的程度經常無法控制聲量，老師認為這樣不好、太吵了，暗隱著認為社工不會管小孩、放縱小孩吵鬧。實際上小孩雖然很吵，一興奮就無法控制音量，討論有在進行、甚至有討論出成果。但「討論」並非過往星光班既有的東西，老師們的討論都是要求大家坐好在自己位置上，每一個人都要舉手講話，沒舉手的人就不能講。「位置」、「被規定的動作」，建構著學生與老師之間的距離。所有的教案課程皆由老師們設計，孩子們只能接受老師的教導，老師說、學生聽，最好不要有意見。週四討論會變成猛虎出閘的時刻，小孩有很多想法，開始分享他們能做什麼事情、喜歡做什麼事情，給我和同事很多新的想法，認為孩子的點子可以拿來一起實踐。

用「討論會」打破志工老師一言堂的想法，是個衝擊。小孩可能還沒有很有意識地感覺到學校體制如何作用在他們的身上，然而卻在我的位置上，感受到了、看到了、體會著。學校透過各種箝制的手法讓小孩的聲音消失，而只要按照大人的意思執行，美其名是「保護」小孩的「安全」，也讓社工在據點的角色消失。有一次，我們要帶小孩去社區裡散步，在出發前志工老師就衝到隊伍前頭，要求所有小孩要排成一條直列才可以出發。等待許久時間點名、報數、確認是一直線，整齊地走出校園。事實上，我們是要去「散步」，用日常生活散步之姿去認識社區裡的特色的巷弄和分享他們在社區裡生活的經驗，被這麼一搞，彷彿行軍團一般地姿態，打壞散步的原意，也無法專心地和孩子們聊天、認識他們的世界。同事散亂地走在某些孩子的旁邊，一邊走、要跟他們聊天、了解他們的生活經驗，突然被志工一聲令下，要求說：「可以麻煩妳排在隊伍的最後面嗎！」。

志工要求任何事物遵照某種規格是種壓迫，這壓迫是座落在社工身上的，阻擋社工行使「功能」(執行方案規定的會談任務)之外，更壓迫著人自在相處、生存。一種被框架起來的狀態，被期待要用老師的方式對待小孩，遵行與志工相同的原則和規範才能達成一致。這豈不是在綁架我的專業自由？難道我與他們做相同的事，用相同的態度要求小孩，就是一致了嗎？

對於一致有很多說法，從志工的身上聽到的是：我們的底線要一致、這樣小

孩才不會亂跑；底線沒有一致，小孩不知道要聽誰的。截至目前，「小孩不知道要聽誰的」出現的頻率最高。在工作場域中，我未曾很有意識地感知到權力的存在，一直到這些話重複地出現，同事一句：power struggle，讓我看見。

據點的時間流程中，通常是志工老師站在台上要求小孩逐項地完成該時任務，小孩受志工支配，並非皆壞處，志工來源穩定和服務品質實際上支撐著據點聘任不到社工、或聘用兼任社工之時的運作。但權力的議題逐漸浮現。在社會局聘用社工全職人事的狀態下，組織層級應由社工管理志工，而非志工管理社工。志工不決定協會的方向執行，完全專注於據點晚間的運作。社工進入據點，從協會的發展方向、與學校的合作、據點的行政事務、孩子狀態關心與陪伴等，都在社工的管轄內。志工每學期的教案方向並不需要與協會討論，皆由志工社團內部決定，志工隊儼然是封閉性社團，透過幾次刻意召開工作會議想打進志工的圈子裡、創造對話，卻難以靠近，社工被排除成為協會據點運作的外來者，試圖運作較為開放、讓孩子參與的團體討論生活，卻變成據點時間流程、變更課程計畫秩序的破壞者，內部團體和既有秩序排除著。

三、自主管理的迸出

我記得上班的第一周，一位資深的課輔志工對我說：「柏蓁老師，你說的那種解放的、我們沒有要這樣」。我其實短短與她互動的過程中，未曾使用過「解放」這兩個字，解放的意思是改革的、是釋放的、是更多以孩子為主的，但這兩字對於學校體制來說勢必帶來威脅，我根本不敢提及，只以「希望更多以小孩的想法參與」為溝通的目標，創造一個由彼此共構出來的據點空間，而非只由「老師」擁有的空間。「共同」的概念是鮮明的，共同的參與希冀開放更多權力讓孩子進入據點公共事務的決定之中，不把孩子看做是無知的客體，而是有意識、經驗和權力決定的人。在 Paulo Freire 提及：受壓迫者教育學，其活力來源是真實的與以人為本（不是人道主義式的寬大），它應該是人類的教育學（a pedagogy of humankind）。自壓迫者利益出發的教育學，是一種以家父長式之假慷慨為其遁辭的自我中心主義（egoism），它使得受壓迫者成為其所謂人道主義的對象，另一方面卻又十足地展現對於壓迫現況的維持，它只是一種非人性化的工具。這也就是早先為何我們會說受壓迫者教育學不能是由壓迫者來發展或實踐的原因，因為壓迫者不可能一邊真正地去實行解放教育，另一邊又保衛自己的利益，這是相互矛盾的。…其中一個層面我們可以在**體系化的教育**（systematic education）與**教育計畫**（educational projects）兩者的區分中發現。體系化的教育只能被政治權力所改變；但教育計畫則是在我們組織受壓迫者的過程中，和受壓迫者一同實現的（p. 86）。

國小教育體系之中太多高牆，我還在摸索中、無法勝過。但在實際工作場域與孩子的互動中，卻應該是有空間能夠拉出與教育體系不同的想像，給予多元實踐的機會和刺激。

在我們據點中，有許多孩子的家庭存在著複雜的狀況，而影響他們在學校被

看見或認識的模樣，有的被學校診斷學習障礙或情緒障礙，有的是「疑似」障礙，而被轉介進入學輔班。在與孩子相處過程中，有幾個小孩很容易發呆或是放空，有的是因為面對好幾樣功課、壓力很大，心理不相信自己可以完成、就開始逃避，放空是一個現象，但讓我和同事有了一個介入點可以靠近他們。這些孩子需要偶爾的提醒，讓他們意識可以回到正在做的事情上面。同事提議可以利用中午休息時間，找孩子來玩，透過團體過程去感知自己的身體和意識，於是形成了每周四中午動動團體。團體中孩子很自由、可以奔跑、玩耍，身體的擺放和樣態與經常做在教育的姿勢很不一樣。我和同事深感孩子在學校一整天已經以同一個身體姿勢呆坐在椅子上，據點時間應該有所區別，讓孩子釋放他們的狀態。

在一次團體裡與孩子聊到經歷「衝突」，一位常被說放空、無法專注、學習力低落、自信心低落的五年級女孩，悠悠然地說起在星光班常常被老師罵的經驗，她說：「我不知道為什麼老師要這樣罵我們，用講的就好了嘛！又不是聽不懂，每次都要一直罵」，小孩說這件事我倒是心有同感，「連我爸都不會這樣罵我」，我們試圖釐清是不是因為孩子被念了仍做不到，所以才會被罵、被管。同事問她，怎麼做會比較好，孩子說：「我們可以自己管自己啊，不要每次都被管又被罵，我們會做、只是有時候比較慢」，孩子露出有點不好意思又調皮地微笑。這次意外地聊天，激發起我和同事的想法，同事提議說、我們可以有一個「自主日」，在這天當中，由孩子自己主動去完成該做的事情，寫功課就主動完成、相互提醒，不要讓老師叫了才做，洗碗、盛飯等都讓大家互相提醒，創造一個相互協助的氛圍，而不是讓志工們成為唯一的掌管者，嘗試是否有可能把這份權力分享給孩子們，讓他們也涉入其中。

同事為此命名，給了這份「自己管自己」的意念作為「自主」的開端。基本範疇是：孩子可以擁有更多權力決定在星光班的事務，孩子可以自己管自己，同時也要學習彼此尊重、相互協助以及學著負責任。

我們決定下學期要實施「自主日」，更多以孩子的觀點為出發，例如「分享日」的創立，讓孩子成為課堂的主導者來分享他所喜歡或關心的事物，「自主日」包含了討論如何自主、怎麼樣能自己管自己等等，試圖從志工/老師/導師的一言堂，進入志工、社工以及孩子共同能經營的場域。我也刻意地不用「星光班」來叫這個地方，因為所有的志工和老師都以為它是一個「班級」，我說是「據點」，刻意用社會局所給的「社區照顧據點」已以澄清據點之立場與班級不同。

四、自主管理實行

什麼是自主？對於孩子來說，難以用自主這樣的字眼讓他們理解，只有在操作的過程中，去解釋為什麼要這樣做、以及帶著大家一起做。既然在教育體系中社工沒有權力去移動，那至少在據點可涉入的範圍內以教育計畫來做為推進。

在社工預告此學習要實施自主管理，**就是自己管自己**，志工隊竟在完全未向社工告知、也從未討論之下，自顧自地教起「自主管理**教案**」，一瞬間我真的被踩到底線。自主管理是在實踐的過程中去逐步體會的，雖然有計畫，但我和同事

的作法採取與孩子討論、共同制定為過程。志工老師突然撥放投影片，用一種結構性的方式框架好自主管理的樣貌，接著陳列自主管理的定義、自主管理的方法，以及要求孩子選出班長，背後的預設是孩子無法管住自己、必須要有班級班長來管大家。我似乎像是踢到鐵板一樣地挫敗，無法溝通和理解教育人腦袋裡裝什麼東西，也對於志工團有內部決定卻完全沒有跟社工討論的行事風格，非常懊惱。基本上凸顯了社工和志工是兩條軸線，仍然在權力拉扯過程中，就如同班級經營的風格，一個班只有一個導師、接下來依照從屬關係訂定順序，而學校的上級是校長及一級主管主任們，接下來是老師，他們在此序位之中，社工只是一個異質化的存在，忽視協會的運作與獨立性，協會在跟學校的合作關係當中是隱沒的。

老師們使用教案的方式，先行框架起孩子的世界和內容物，這一點我不能接受，與起初共同參與、討論的想法大異其趣。

下學期初始，我們召集所有的孩子，重新從時間機制的訂定上來討論，並且試圖考量每個孩子差異化的需要。例如：有孩子一到據點希望有半個小時去玩、玩回來再寫功課，或者有些孩子就直接進入寫功課狀態，完成後能自由運用時間、不限制只待在教室裡面。有孩子在情緒與肢體動作方面難以控制自己，也不太能用口語溝通的，不論參與程度多少，都希望他們用自己的方式參與在討論裡，跟團體討論有其中一個孩子提出自主的想法，我們可以一起嘗試發想。

第一次討論會，花了很長的時間在聚焦、以及鼓勵孩子們發表對時間的想法，但實際上有難度，平常被管理習慣了、很難立刻提出對於時間的劃分有何建議。於是兩個在團體較有權力的孩子就掌握起規劃時間的局勢，在一面討論下，寫出了新的時間表。新的時間表其實與舊的時間表差異不大，但比起志工隊在寒假提出對時間細緻切割的規畫表來說，算是彈性很多。有一個差異較大的做法是：孩子可以決定要先完成功課再去玩、或先去玩再完成作業，希望從過往規定大家一定要完成功課的單一限制裡，提供多一些彈性讓孩子去運用。於是此話一出，就強烈引起學校老師的困惑和志工們反彈。時間規劃原本作為據點對孩子的控制機制，當此機制拿出來成為討論且由共同決定，即破壞老師們原本的掌控手段。

在學校老師值班之時，小孩就會看他臉色而先寫功課，若換到另一位學校輔導老師值班，小孩就會先放心地去玩。學校老師比較會要求小孩一定要完成功課，彷彿小孩在據點完成功課是他執行要務。學校表面上未對社工作法提出指正，但實際上會要求小孩坐在學校老師附近，便於管理。志工困惑於「到底要不要要求小孩在據點時間完成所有的功課？」，過往是必定要完成才回家，現在給出了這麼大的彈性，志工身上也背負小孩要完成功課的使命，無法坦率地放小孩去玩、不理會功課。學校老師的做法就比較直接，在團隊即時群組裡直接發布隔天會沒收前天未完成功課孩子的權利，讓他們都不能下課。明顯地，老師們是贊同不要讓孩子自己選，規定大家來都寫功課就好。社工與兩方協調，試圖讓他們理解不是功課不重要，而是希望小孩能夠依據他們的狀態選擇完成功課的進度和速度，也不是放著他們去玩，希望大人們多一些涉入在理解孩子的想法，而非完成或不完成功課這樣的選項中。

在這彼此干涉裡，無法不處理學校與志工的焦慮，他們提出孩子可能不完成作業、不完成怎麼辦、無法管理自己等等的陳述來表達他們並不看好自主管理，我們認為對團體的疑慮、應該在團體裡討論決定，於是將此目標做為下一次與孩子討論的目標。原來，孩子要擁有自己的時間和規劃是一件很難的事情，還需要先取得其他人的信任。我們與孩子討論選擇要先玩或先寫功課有什麼差別，也去了解他們為什麼會想先去玩，實際上真的很自在跑去玩的小孩也只有兩三個，其他人一來都是依著習性先寫功課。但那一兩個不受原本管教的孩子，就會變成老師們的麻煩。

「時間」的調整與釋放，接連影響孩子在據點的所有行為，彷彿過往被時間所框架的期待行為，一瞬間都失序。

孩子們的自主練習

孩子們提出說可以選班長，他們自己選、然後要願意被管，但班長的位置有好幾個人都想當，所以要輪流當班長，在不同的時段出來提醒其他小孩該做的事情。原來孩子們還是希望有人管他們，在這一點上似乎很難突破。同事跟他們澄清有人管是為求在自己無法管理自己之餘、有人提醒，而不是變成都要別人管。

接著我社工的角色開始與孩子們發生衝突。擔任班長的其中一個女生，有時候自己會玩到不想理會別人，有時候她的情緒起伏很大，我感覺到她也在享受權力的位置、就像老師一樣可以控制大家。管理的位置從志工身上退位後，孩子串接起、也依序著權力的脈絡在統管其他人。我為了提醒班長們要記得行使提醒的機制，反而被她反嗆說：「不是我們要自己管自己嗎？那妳現在又反過來管我」。有次所有孩子等待放飯，她在一旁玩鬧、刻意愛上不上台前，不帶領大家完成吃飯前的儀式，等到慢慢地走上台、才小小聲笑鬧著說：「開動」。我心裡看見也許這就是權力者的位置，當孩子擁有權力的時候，有更多的決定權，同時也用權力在影響、控制著其他的人。而權力模仿的對象，也許就是這些學校的老師、甚至包括我也在內。

若選擇自主管理，是不是放著到底、讓孩子們變成他們的樣子？同時我又要面對學校人員同在一個工作場域，他們的批評和攻擊，讓這個「練習自主」的過程變得難為。我卑微地無法選擇不理會學校的立場，畢竟是合作的單位，心理備感壓力、卻也只能說在前往自主的路上，我們和孩子都在嘗試，並沒有一定的作法，只能朝向說服和邀請老師們進入討論，希望在討論過程中解除他們對於孩子的不信任和焦慮，但他們不願意進來。每次討論會時，他們都盡其所能地陪孩子寫功課，在旁邊看，不願意進入到團體來一起討論。

對自主管理的想像與不溝通之誤解

從班長機制實行開始，講台前老師們的身影減少，取而代之的是我的身影，站在台上提醒大家等下要做些什麼、記得彼此提醒，或是要求班長要在對的時間行使她的任務。過去老師們的角色似乎跑來我的身上，而志工們的色彩逐漸退位、

他們的聲音也少了。

這個過程中曾經問及他們為什麼不進來參與討論，他們總是說要陪小孩寫功課。也許對他們而言也充滿另一種焦慮，在討論中被社工質疑立場的害怕，或是除了使用「老師的權位」來面對孩子之外，沒有其他與孩子相處的可能性。我們希望志工一起進來討論，因為他們也是一份子、參與在據點之中，不一定只有陪伴課輔的角色。從上學期他們對社工帶團體之風格就頗有異議，對於孩子的混亂和吵鬧更甚加劇的狀況下，他們選擇站在一旁觀看。幾經邀請進入討論，志工們都未進，一直到後半期，其中較為資深的志工願意進來一起討論，其他的志工才開始陸續會願意進入討論。我其實一直不希望創造一種分裂的局面，也並非要用團體的過程來攻擊他們，而是希望他們也明白孩子的想法，作為一種共同經營的可能。

小孩的狀況百出，尤其在自主管理實施之後，幾乎各個原形畢露，罵髒話、用字眼噙來噙去、鬧情緒不願意進教室、聲音大聲影響全班等，每個禁忌狀態全部解開封印，重擊老師們的地雷區。我感到他們的模樣都被學校規訓的過程包裝起來，自主管理後就像河流水平面下降，顯露出河底石頭的凹凸大小和色澤，原來、每一個真的都不同，心裡擔憂學校恐怕難以接受的同時，也有些期待於看見這才是孩子原來的樣貌。

孩子們原形畢露其實加深工作的難度，每次結束都非常疲憊。選擇自主管理的過程，像是一個宣教士一般地宣揚在自主過程中不僅是自由、更重要的是要學習負責任，而被抨擊的是孩子們根本負責任的能力不到，不可以全然地讓他們享有這麼多自由。我感傷於老師對孩子的信任是少的，但一面又掙扎於與孩子出現的各種狀況之中。志工們認為社工沒原則，彷彿孩子做什麼都可以。但實際上在討論中有說過，不是想幹嘛就幹嘛，而是尊重孩子有權力選擇、大人們要負起責任去跟孩子討論他的選擇及後果，而非一味地否定小孩的想法和要求。與志工們的衝突也不少，只是隱藏在未說破的假面和好之下。小孩似乎以一種全面失控的狀態出現在據點中，但實際是他們逐漸地顯露原本的樣子，但學校的框架很小、小到無法容納孩子們的狀態，而希望他們成為老師期望的樣貌。失控、亂七八糟各種負面及批評的陳述開始一一地浮現，而老師們無法直接與社工溝通、只是隱藏地怒氣和未言明的抗拒肢體語言漂浮在與社工的相處之中。

我們要翹課！叛亂或自主？

自主管理的第二個禮拜，班長的提醒機制設立，據點有四個年級最高的孩子們經常會聚集在一起，小米是其中一個班長，四個孩子各有各的性格，但聚在一起時會盡情地說話和喧鬧，不理會其他人的提醒。

在一天晚上據點結束前，其中三個人說要來找我談談，這一個晚上這四個孩子已經用了各種姿態刻意地不配合外出晚餐、不跟著一起討論，在團體中展現各種他們的行為，竟然說要找我談、不知道要幹嘛。結果這三個孩子在等待所有人離開之後，就說「我們不要來了！」然後他們就哭了。在我還沒反應過來現在是

什麼狀況時，他們很委屈地告訴我一直被某老師要求要做些事、哪個老師對他們講話態度不好，甚至是被某老師兇了、認為老師應該要道歉。我聽著他們說，相信他們說得有道理，他們也指出學校老師在據點也會用凶狠的態度對待他們，我試圖跟孩子們解釋我學校裡很努力地理解他們是如此被對待、而希望我們能成為共同來對抗這個狀態的夥伴，讓他們了解其實還有更多從學校而來的「不行」，其實我和同事都在努力地抵擋和溝通著，但孩子似乎無法了解，他們聽不懂，但對「星光班」的學校因素是糾結的，這個糾結也從對「學校」更深轉移在對據點的老師們身上。他們決定明天都不要來、集體翹課、都不要進教室，我心裡其實有點開心，沒想到自主管理才實施兩三個禮拜，小孩要翹課了。但在社會局要求的個案數量下、和學校觀感中，我有點難決斷地說：好，你們就不要來，然後我全部結案。我告訴他們，我支持他們的決定，回家可以再思考一下今天談的。

那一刻我感覺到我和小孩其實面對的事情差不多，學校體制深入據點、在涉入與孩子的互動之間，從國小體系到晚上的據點仍然可見學校對於孩子失去連續性理解、脈絡性的理解，而用管教角色來應對。我也在與學校的擠壓裡面，試圖為我自己和孩子多爭取一些互動的空間，學校對於社工角色的不理解，也是社工角色在據點中被吃掉的原因之一。

隔天，據點時間到，小孩出現在附近的走廊上，有其他小孩跑來跟我通風報信，我出去看了看他們，他們決定不要進教室，我告訴他們：如果他們跑不見、學校會唯我是問，我會很麻煩，請他們在附近看得到的地方。他們也真的待在附近的遊樂場，除了跑出去校外吃飯外，就趴在椅子上寫功課、盪鞦韆或聊天睡覺。他們的抗議如此地平和、也如此不「亂」，第一次在學校作亂，好有美感！

在兒童及青少年發展的過程中，體制如此期望孩子照著制度走，以免帶來混亂，只要不符合制度期待的孩子，就會被貼上標籤、學校系統會特別「關照」這些孩子。林威利(2012)在他的碩士論文中提到：鉅視環境可能是文化、社會、政治等，對個體及弱勢族群的偏見或標籤，以至於影響了個體在社會上的發展與行為，甚至是主流社會的價值觀，影響了若是或邊緣族群的發展，導致當個體或群體採取行動或發展時，而被否定或不採納其想法或行為，因而使得個體在經驗中得到挫折，而成了無力感來源之一。當主流教育都認為處於青少年階段的個體應該以課業為重，乖乖上下學，聽老師家長的話時，就會影響到青少年個體的發展，當青少年表達出的意見或展現的行為抵觸到主流價值所認為的樣貌，或是與主流價值觀相違背時，就開始對青少年有刻板印象，或是偏見。學校老師對於這四個孩子開始用不合作、大聲喧嘩、嘻笑來做為反抗時，無法忍受，特別對其中一個家庭狀況較特殊的孩子貼上各種標籤，認為他講髒話、用話罵其他人，根本不應該再來據點，以免影響其他的孩子。而處於邊緣弱勢家庭的孩子經由主流教育體制中的純化與排除，更難以感受到自己有能力，藉由被教育體制排除過程、再一次地把自己排除，我認為這是社區據點存在的目的，去「承接」這些孩子，去標籤和去汙名化地把他們接起來、一起找到其他可能來回應主流社會的偏誤，在據點裡面重新讓孩子找回自己的力量。學校涉入在據點之中，是想要幫忙這些孩子，

但無法避免地仍然帶入「風險管理」、「減低負面影響」這樣的防堵措施，使得孩子為什麼抗爭、為什麼反抗的理解空間變得狹小。而社工為了要應付學校的各式「焦慮」，經常有「人在屋簷下、不得不低頭」之感，努力溝通希望學校可以理解小孩有他的狀況、是從家裡就帶來的，而這些東西需要一段時間理解他們、再處理，而學校認為小孩不能把次文化帶來學校、會污染其他孩子，罵髒話、嗆老師，擔憂若其他家長看到就不會想讓他的孩子來據點，為了保全而建議社工真的不要再讓那些孩子來…。

客觀社會現實的存在並不是偶然發生的，而是人類行動的成果，所以客觀社會現實也不是偶然情形下即可予以改變。若是由人們產生社會現實—在「實踐的逆轉」(inversion of praxis)中，客觀現實又會反過來作用於人們身上對其產生制約作用—那這種改造現實的工作就是一種歷史性的任務，是一種人類應該從事的任務。…從功能上來看，壓迫即是馴化。為了不再成為壓迫力量下的祭品，人們必須從其中突破出來，並且進而改變這種情況(Freire, 1978:82)。

對於來據點的孩子所擁有不同的家庭處境，實際上也真的發生過孩子家長因看見其他孩子的行為，不願意讓小孩再來據點的景況，突然理解了就算在所謂「邊緣處境的家庭之間」，仍然有差異性的存在、有階級的存在、有相互排擠與壓迫的存在。孩子們帶來的行為，正是社工能夠涉入認識他們的世界之窗口，學校的高牆抵擋世界之異質性而試圖在內部建立單一的想像，本來社工/據點看起來是要協助孩子的立場，與學校/輔導室無異，卻在試圖親近這些孩子的過程中，社工的立場與學校開始產生對立，需要用力地去說服學校試著接納孩子、理解他們，遊說多次顯然無用，每次討論都如同一場激烈地辯論之後，跳過以上討論而學校人員直接作結論，按照學校的標準來走。社工被自己想做的事情反撲，反而成為學校也感到有些頭痛的對象。與學校無法共舞，確實是亂舞一番，各為主場、但他做結尾，未認清楚的是社工可能在舞場上只是個不見身軀的半遊魂，一個魁儡，連決定的權力都沒有。

五、突破無力社工的盲點—工具化的助人位置

經過了一年的工作期，參與在據點的學校老師從主任的位置上退下來，在閒聊之中，他問我：「你為什麼不走？不去找收入更好的工作。這個位子你不做，也是會有其他人補上」。他曾經質疑過，過往據點不需要採取自主的做法也可以運作，那為什麼現在要採行自主作法？因其帶來的混亂，更強化他在行政階層看待據點混亂的管控性，從學校的角度發出各種管理不便的擔憂、揣測校方不滿意的恐懼眼光，換句話說，他的出發點是為了據點好，但聽起來都與據點現在推行的方向大異其趣。

這種：是否「非我不可」的探問蒙上心頭，沒有社工/人味的社會工作專業最終只是留下一個空位與職缺內容，只是一個社會工作專業工廠的小螺絲釘，負責生產文件及確保工廠老闆的要求有達成，且不要出亂子、不要以自己的想法涉入在工作過程中，以免後面的人無法接手。在工作之中，從學校的期待讀出：作

為一個社工「不要有想法」是最好的想法，因想法帶來人之獨特性與差異，但因為有差異就會產生衝擊，趨避衝擊以及達成管理最佳的方式是順從，亂了套、就全盤被攪動。

兩條線逐漸清晰：(一)學校體制對於小孩的管控與壓迫、社工與教育體制的拉扯，(二)後者更涉及方案外包所帶來的責任外包、社工角色不被重視而以志工取代，至國家整體建立「拋棄式社工」的作法，使得社工被犧牲、抹煞自主性。

六、回看據點駐校模式之脈絡

駐校社工失去自主性

談到此話題是沉重的，在工作中被據點建立的時間機制排除、又夾在學校體系管理之下雙重不是，非得以強烈的反抗手法來阻斷兩方帶來的壓制，「防守」、「強硬產生專業論述」是工作這一年最常使用的姿態，若不如此，對方會因為強烈維護學校體系與避免管理職人員會擔憂而急切地把手伸入據點裡，把據點規定回學校體系的模樣。社工在孩子身上看見對於開放理解和權力分享的重要，在細碎處敲破據點現場的次序，每每在面對學校或志工的質疑爭論中，都得要快速地想出維護自己立場的說法，以免在權力弱勢之間，瞬間喪失決定權。**那些壓迫者形象內化並且採用其行動綱領的受壓迫者，他們懼怕自由，因為自由會要求他們必須拒斥壓迫者的形象，而以自主和責任來代替。自由是要靠征服得到的，而不是靠恩賜，它必須持之以恆地追尋(Freire, 1978:77)。**

學校老師仍有權力在據點下決定，包括學生要安靜、不能選擇要不要完成功課、沒收選擇權力等，很難與其溝通「現在這個範疇由社工在運作、請不要插手」，甚至學校老師建議過社工不要讓孩子直接叫我的名字，統一對所有大人都喊「老師」，來作為一種規範性的要求。我連自己的名字都差點保不住。社工內在的個人式反抗，承擔與工作場域相異價值觀之衝突與矛盾，來作為一種最後防線之自主守護的可能性。後來在工作一年將期滿，與學校老師的辯論中，開始出現一種較有識別性的說法，他說：「你們社工說跟孩子工作、我們教育說班級經營」、「你們說情緒狀況、我們說社交技巧訓練」，語彙的差異確實存在著，專業背景的差異也在過程中被指出，這是據點抗爭半年多，第一次在對話中間出現明確的「差異」，而不再混為一談。你們我們不是為了分裂，承認差異是重要的，因為我們不可能改變對方，只有彼此看見差異才有可能進入差異對話之中，這是我和同事一直希望的一「進入對話」，但常常失敗。

被綁架的教育體系

有長達將近一個學期，志工隊都不曾再說過些什麼，直到有一次較資深的志工忍不住了，約我開會，想談談據點的情況，才明白自主管理後志工的角色位移與式微，他們有意見、說不出來，或說了怕被拒絕。我感覺到，他們就像孩子的學生樣貌一樣，要當個好學生、乖學生，才會被主流的教育體制所肯認。她們說：「孩子對自己的掌握很低，無法控制自主。他們沒有辦法掌握寫功課和出去玩的

時間；他們對大人講話的態度很差，是不是因自我管理就可以這樣做？上課時間現在可以彈性選擇要出去玩或是待在教室寫功課，那是不是團體活動時間也可以待在外面？是不是所有老師講話都算數？還是只有社工講話算數？」他們也對其他據點同時配合的東吳社工系學生產生懷疑，認為他們對待孩子很沒原則、隨便孩子跟他們玩、沒有老師的樣子等，同時討論過程中，也發現孩子會鑽漏洞，志工很嚴謹、社工比較有彈性，小孩會說社工說同意、但實際上沒有，而在志工與社工沒有溝通的狀態下，也無法對孩子的行為採取回應。志工很在乎到底界線怎麼拿捏、時間規範要清楚，他們感到疲累、不知道該怎麼做。

我無法給她們一個很明確的規範，因為這正在我和同事在挑戰的，在很多的規範(成為限制)的狀態下鬆開壓在小孩身上的規範，我們從來沒有否定規範的重要性，但很明確地看見規範如何把小孩規定在一個座位上，做出符合老師期待的動作。而我們要的，只是希望孩子們有她自己的樣子，而且可以在這個環境裡做個人、做出屬於自己的選擇而已。面對志工的困惑和為難，我只能告訴她這樣做的「原因」和「想法」，我無法告訴她「好或不好」、「可以或不可以」。這也是我在理解教育現場的困難，對於「規範」實施的一致性至極端而忽略了人性與彈性。

另外，我曾問過老闆，志工隊所要求的規範是否可以更動？老闆說：他從來沒有要求過志工隊要怎麼運作據點，是他們自己運作出來的。也就是：並沒有不能更動的作法，也沒有「一定」。但在制度形成後，運作有年，而似乎成為不能更改之規墨，人被制度吃掉了，無法喚起人性的思考。

七、委外方案下的嫁禍與壓縮

國家轉嫁福利成本於機構

據點過去運作為何如此依賴學校與志工的支持？原來是因為在與學校合作的過程，可以將場地成本、管理責任與學校共同分攤，而形成一種「風險共同分擔」的合作模式，實際上若由協會獨力承擔，則營運成本¹皆由協會爭取補助款或自籌來負擔，若與學校合作則由學校資源支持，例如：影印費用、電話通訊費用、辦公室費用等，雖然占用部分極少，卻是代替機構負擔。台北市社會局去年將人事費補助額度改制，從政策性補助改為一般性補助，因而無法拿到一個全額人事費用，使得機構要為人事費用想辦法。

政府一面試圖推行據點，從與社會局開會的過程中，得知台北市政策提倡每個行政區至少要有三個據點，但又在推行之時試探機構有無能力負擔自籌，在審計畫過程中測驗機構未來在政府抽掉補助額下有無可能繼續生存，代表機構要證明自己有自籌資金的能力，又同時要生產一定績效來贏得長官喜愛。這一連串的帶來的弔詭是一線社工所不能理解的。

一為社工若負責長期服務之業務，為何可以一年一期之契約方式來處理人事費用？一線社工的勞動權益應由誰來保障？二為若機構作為政府與社工之間履

¹ 此方案有補助場地費，因據點支出往往皆超出補助額度，在補助一定限額之下，機構則會希望補助項目可以用在主要的開銷上，其他部分能省則省。

行聘僱之單位，則社工的勞資條件因按照政府補助機構之標準為主？或是以機構與社工之間講定之聘僱關係為主？三為政府將福利業務外包，責任與風險也轉嫁至民間單位，社工作為第一線勞動者所承擔的是機構自身考量成本計算、風險計算、服務量案計算，以及明年是否能夠繼續拿到案子補助等，一連串的數字底下剩餘的勞動自尊與決定。

政府沉浸在新管理主義的滲透之中，效仿企業管理模式，而在改造政府的公共福利過程中，將政府所應該承擔的成本轉嫁至機構(黃瓊滿，2007)，機構開發自籌或其他資源網絡支持運作，與學校合作之選項就出現在此成本不停移轉的過程之中，希冀分散成本、共同承擔，最後被剝除最透徹的是第一線社工的勞動條件與自主性。

教育體系轉化為夾雜科層與降低風險之行政體系

在教育場域裡也發現類似的運作系統。從學校校內行政體系內看見科層體系的存在，運作方式已很難以「教育」之意義層次討論，而跟隨整體政府風氣轉為新管理主義，學校主任曾提及現在的校內科層決策較會走向尋求組織人員的多數意見，職責上仍採取責任制、找尋有效的解決方法，強烈地重述避免「可能之風險」，以至於減少學校人員的行政負擔及責任。科層體制與試圖轉向企業管理的雙重壁壘，加深了駐校模式受到委外方案責任轉嫁以及風險分攤涉入其他體系行政爪牙多重的擠壓之中，使得社工要進入社區、深入孩子生活，重新再現孩子之生活脈絡與社區脈絡全面性理解之困難，在孩子身上打不開新的理解，對於要前進家庭工作甚是有難處。

今年社會案件突發頻繁，學校承擔社會輿論帶來之連帶壓力，承接教育局發布對於突發傷害事件之相關措施(如：北投文化國小歌喉案件、鄭捷事件等)，更在風險因素管制上實施徹底。孩子們不聽話、不服從或不守規矩，也就成為管制更嚴謹的目標，同時將行為有狀況的孩子所帶來之影響也視為不可控因素之一，暗暗測量著家庭處邊緣的孩子可能帶來對其他人的危險與影響，忽視家庭及整體社會結構帶來的壓制與歧視。教育體系所展現出來高度「管理」與對「純化」的要求，著實讓我失去對於教育的理解。

以上層層疊疊的堆積，都造就社工在第一線承接據點業務時動彈不得。志工隊雖承接起社工聘僱不穩定之據點運作核心，學校也擔負起據點運作在招生和維繫秩序的主要功能，但因志工是教育體系的學生，自然地與國小體系處於同一脈絡將據點做為一個班級經營，強化彼此的穩固來因應社工人力的不穩定，而當社工進入試圖要帶入不同的作為，反倒受教育體系排除，在屬於社會局補助下的據點成為自己方案的外來者。據點呈現保守、嚴謹規範、教育體系下的課後照顧樣貌，與我進入後想要趨往充權、重視孩子原有能力、在生活處境中認識與找到自己、與在地社區連結等方向，雖然與教育場域之目的並非全然不同，但在碰撞的過程中，發現他們在乎規範、管理與秩序多過於尊重孩子的樣貌、接納他們的不同。

八、結論

當社工認識再次教育

在小孩被教育體系壓迫的過程中，孩子自主選擇翹課來做為激烈反抗的手法，無疑是在整個教育體系裏面，孩子試圖測試學校底線的方式。與孩子們相處的過程中，可以感覺得到他們對學校有很多的不滿，或是將對他們的要求或規定全歸於學校的頭上。教育體系給予知識和生活教育，但鮮少重視孩子的個別性與能力，也因為管理的方便，需要有強制的規範來統一所有孩子的作為，以至於導師能夠較便利地運作班級。社工不太一樣，社工是感知到社會壓迫的存在，面對所在的群眾，看到、感覺到在他們身上背負的社會脈絡是什麼，在我的例子中較為特別的是社工的身體也深陷在教育體系的壓制之中，且不用搶的、畫地稱王就會立刻被奪走自主權。孩子點燃自主想法其實是恰好給予社工正式對抗的烽火，面對被體制堵住的「悶」有所抵抗。壓迫是複雜的，因著與學校體系關係建立之初始、加上面對據點運作不停地無權作決定，失語與困頓，那一股「悶」其實難以言喻。同事的存在幫助我看見一些點，而讓我能夠有語言去暫時地命名，志工的沉默與不回應、學校的僵硬與不讓步、面對據點事務志工跳過與社工討論而直接找學校…等，社工像是要努力逆流回自己的工作場域，要被當作一份子都如此困難。

在號召為「自主管理」運動中，一個部分為孩子們的解放運動，但仍然有孩子非用此激烈的手法，而是在他們平常被規定要參與的過程中，開始選擇不參與，總總視為自主帶來對於人性真實的看見，卻被教育體系認為不配合、混亂。社工在當中的角色也從偷放孩子自由、帶著孩子一起討論把他們限制住的體制、又經歷與孩子關係的相互拉扯、最後又變成孩子為主社工為客，互為主體多麼地難，進入對話多麼地難。

自主管理嘗試對社工的意義

另一個部分是此運動起源對於社工的意義，是看見社工在契約外包的方案的最末端，轉身要面對所有體系對於社工的撲害，從新管理主義來的、科層體制來的、跨專業不對話來的、難解的狀況孩子與家庭，作為社工、只能自己再另外想辦法、找資源，支持自己繼續走下去。學校與社會局的行政要求細碎涉入在社工的實務現場，需要掙脫、反抗或忽略體制箝喉，才有可能撐出一點點空間，做一點事情。抗拒是個美好的字眼，不須直接進入二元對立的世界，持續在各說各話中、盼望著只求理解不求認同的差異存在。

今年九月開學，我懷抱著非常焦慮與擔心的心情，甚至在開學前一周失眠與尋求禱告的安定，擔憂孩子們在上半年度自主管理的解放之中，只帶來更多行為問題而被學校責難，無力給學校保證和面對孩子的狀況本來就需要時間去度過的我，更顯得無力。開學後，第一周孩子們回來據點，有一些新的成員加入，他們不但沒有像上學期因為享受自由而恣意作為，反而對自己有更多的管理，知道什麼時間做什麼事，也能夠接受討論的方式來處理許多的狀況(上學期同事與我經

常召開討論會，幾乎所有事情都用討論的方式來進行，但孩子其實常常無法進入討論)，這學期他們似乎對於討論較能進入，也有較多的耐心。有孩子開始說上學期他都一直搗蛋，但這學期把自己管得很好，覺得很棒。我看見了孩子們其實有成長，而在志工一片混亂與罵聲的回饋之中，也收到了他們有些人決定離開志工團隊、去追求他們的理想，以及發現自己對孩子的耐心和眼界變得更寬容。一個資深志工說：「自主管理雖然很混亂…但讓我也開始思考為什麼我要這樣對小孩…我這樣的態度是不是對的…」。我未想過「自主管理」帶來的後續效應如此大，而志工的分享正是達成在自主中期待可以喚起意識、重新面對自身與反思。上半年度的混亂不停地踩壞學校體系的限制，而我和同事只能承認是自主管理失敗、孩子沒有變自律反而讓大家經歷疲憊。雖然我們都知道實行自主主要負責更多責任的是陪伴者、而非孩子們，但在大家都還在摸索自主意義之下，根本無法溝通與接收到此想法，實際面臨失控，就立即喚回很多的「早就知道…」、「可預知的是…」，讓孩子們嘗試犯錯與學習負責的過程裡，大人很快就失望了，但我跟同事有點難辭其咎，只好說：對不起，我們讓大家很累，實際上我們也很疲憊，還要應付學校而來的質疑和不信任。

重新回看過往一年的作為，似乎是一場大破壞，大破而後要立，與學校的爭論之中一直希冀孩子們若能爭氣點，社工就更有籌碼說服學校信任孩子，在過往的爭辯中這樣的相信無法成為實際的保證，因為要等待的還有孩子們自己的「願意」，若孩子不願意、社工試圖趨往之方向也是徒然。學校現在開始會考量孩子們的需要而安排學校場地、也開始會考量社工的想法，與社工先討論而非直接就跟孩子宣布。學校人員過往承接據點責任，似乎在社工穩定就職後，逐漸地回到社工身上。也許這一切所爭取的不僅是「權力」，而是在國家在面對福利服務的立場上，極大化地減少責任、外包風險，要求服務成效最大化的牢籠。

Paulo Freire (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc. 《譯：受壓迫者教育學》

林威利〈2012〉「改變的契機」：青少年參與服務隊的主觀經驗探討。台北市：東吳大學社工所未出版碩士論文。

黃瓊滿〈2007〉新管理主義下非營利組織的變遷：個案研究。南投縣：暨南大學社工所未出版碩士論文。