

不進而廢： 高關懷國中生學校學習問題之研究*

李逢堅**

東吳大學師資培育中心

高關懷學生有較高的學業適應問題，容易促發偏差行為甚至中輟。為了瞭解他們的學習困境，本研究從第三空間理論探究他們自學校學習的認同特徵及形成，同時檢視不利於他們學習的學校制度特徵。研究對象為十位有偏差行為的高關懷學生，選自北部一所升學型國中的三個多元班。研究方法採個別深度訪談及非參與觀察法。訪談對象為學生、三位多元班主責教師與輔導組長。觀察的三個班別為農耕班、熱舞班及導航班。以詮釋現象學取向進行資料分析。研究結果發現，他們的認同特徵是不讀書。認同形成肇因於不懂所學，他們學習壓力相當大，混和許多負向情緒，於是成為課堂局外人，展現課堂偏差、翹課甚至中輟。他們因應學習壓力的方式，混和逃避、放棄、抗拒、自然反應與偏差行為，不僅無助於改善困境，反而在學校制度課程屬性、統一規範的課程進度、大班教學與考試範圍下，形成棄學的迴圈。在課堂規範下，他們受管教而破壞師生關係，連帶討厭課堂。即使師生關係佳，仍不等於支持學習。也因放棄學習而缺乏支持學習的同儕。當他們從學習轉向玩樂，提高回歸學習的難度，若交往涉及幫派的同儕，不僅偏差行為加劇，更可能回頭抗拒家庭的管教。

關鍵詞：高關懷、第三空間理論、國中生、偏差行為、學校學習。

* 本研究獲國科會經費補助，特此致謝（計畫編號：NSC 100-2410-H-031-051-），同時非常感謝三位匿名審查委員與主編群的寶貴意見，提昇本文的深度與嚴謹度，也讓本研究關注這些青少年學習狀態的初衷有機會實踐。

** 通訊作者：李逢堅，email: jameslee@gm.scu.edu.tw。

DOI: 10.53106/172851862022010063002

壹、緒論

許多研究證實高關懷學生（以下簡稱高關生）有較高的學業適應問題，不僅促發偏差行為，更可能導致中輟（吳芝儀，2000；吳武典，1997；譚子文、張楓明，2013；Froggio & Agnew, 2007）。若青少年中輟，除了無法習得有助於升學或生涯發展的相關知能，甚至接觸犯罪，埋下治安隱憂（曾儀芬等人，2014）。了解他們的困境，進而檢視學校制度的不利因素，才有機會減少偏差，回歸學校對學生應有的功能，這在強制性的義務教育階段格外重要。

吳武典（1997）指出學生學業適應問題的成因，制度因素可能大於學生的智力與努力，如課程教材之難度與份量。歐美與國內的學校教育制度差異大，難以直接借鏡研究成果。國內以學校學習為核心的國中生偏差行為研究較少，有限的量化研究以青少年偏差行為與學業適應為變項，或再增加一兩個變項，如負向情緒、同儕關係等，分析變項間關係（張楓明，2011；譚子文、張楓明，2013；謝志龍，2011）。此種取向較難以深入學校學習脈絡檢視個人的經歷與感受，特別是這些學生通常背景特殊，個別差異較大。因此，本研究採取質化方式，透過國中生自身的學習經驗反映不利於他們學習的學校制度特徵。

依據「學生轉銜輔導及服務辦法」，高關生是指在校期間曾接受介入性或處遇性輔導之學生。本研究的高關生不包含心理情緒問題，而是外在行為偏差，包含辱罵或頂撞師長、打架、偷竊、長期缺曠課、中輟、飆車、抽菸、出入不良場所、與有犯罪習性之人交往等（陳貞吟等人，2018；鄭詩樺等人，2017；譚子文等人，2015）。

本研究以第三空間理論（third space theory）為探究基礎。Bhabha（1994）以此理論探討被殖民者身處異國的認同特徵及形成，重視被支配者的非主流文化，而不是支配者的聲音，目的在取代主流權力者的觀點，以重新建構被壓抑文化的權利主體性（authority）。這並非將偏差行為解釋為文化差異，而是基於關懷的角度，視這些學生為主體，從其角度了解學生的學習問題，凸顯教育制度如何不利他們的學習，因此促發或強化偏差行為，是學生狀態與學校制度之間衝突的結果。這種關懷弱勢的理論，也被運用在許多教育研究的主題（張素貞，2015；Keenan & Miehl, 2008），有些更聚焦在課堂學習（Barton & Tan, 2009; Barton et al., 2008; Bhatt, 2008; Gutiérrez, 2008）。

研究目的是探究高關生的認同特徵及其形成因素。研究範圍為學校，學習問題的研究視角是高關生在學校發生與學習相關不適應的抗拒甚至衝突，進而引發錯置感

受，此即第三空間所在，是第一空間與第二空間的二元文化相遇與覺醒的起點，也是被壓迫者個人主體性的展現（張素貞，2015；Keenan & Miehl, 2008）。第一空間是學校制度下的課堂教學，第二空間是個別學生的狀態，包含學習能力、態度及因應方式。曾儀芬等人（2014）指出，青少年的偏差行為，特別是中途輟學，表面上是個人問題，但事實上成因多重而複雜，學校、師生、同儕與家庭因素，都可能與偏差行為交互影響。本研究從學生的自述經驗，發現師生與同儕關係與學習經驗密不可分；同時，加入家庭背景可以深入解釋學生狀態，於是納入這些因素。

據此探究的認同，是學生抗拒學校制度支配與權力的因應或狀態所生之形貌，尚無機會協商（negotiation）與跨越，從中分析所反映不利於他們學習的學校制度。此視角與過去以打破二元對立，成功形成混雜認同的研究不同。相關文獻探討分述如下。

一、第三空間認同理論

Bhabha（1994）的第三空間理論，從社會文化、政治制度、心理三面向分析認同形成。社會文化方面，他提出文化差異（cultural difference）的概念，以揭露不同文化間存在不平等待遇，這是從閹限（liminality）的角度，將文化的差異性視為具有不被認可及不可約通性（incommensurability）。相對的，文化多元（cultural diversity）是平等看待各種文化，如同多元文化觀，沒有主流文化的威脅。

政治制度及心理方面，殖民者的主流文化具支配性，雖承認被殖民者文化存在，但必須在殖民者的框架（grid）中被轉譯。殖民者以文化差異的角度否認他們的差別，造就歧視（discrimination），透過刻板印象（stereotype）劃出界線，讓被殖民者成為他者（otherness）的角色，導引他們覺察錯置（displacement）與差異（difference），而在心理產生剝奪（dispossession）與錯位（dislocation）的感受，導致邊緣化。認同作用是從「他人」的客體（object）角度來辨識（identifying）被殖民者，因此，他們的認同不是在邊緣位置，就是嘗試獲取中心地位，兩者共同點是皆不在中心（Bhabha, 1994; Bhabha & Rutherford, 1990）。

第三空間即是這兩種文化相遇的混雜（hybridity）空間，挑戰單一同質文化與歷史認同，突破視為理所當然的假定或偏見（楊俊鴻、歐用生，2009）。被殖民者在政治與心理的緊張（tension）與矛盾中顯現認同，抗拒被要求認同的殖民者文化，形成的認同既不是殖民者也不是被殖民者的認同，而是一種另類的、混雜的認同（hybrid identity）。此種混雜與定位（positionality）的建構，挑戰殖民或被殖民者的二元化認

同分類（Bhabha, 1994）。

二、學校學習相關第三空間與偏差行為學生的認同

以下統整學習與偏差行為有關研究的成果，以茲辨識高關生不適應的學習特徵及其相關影響因素。

（一）課堂教學

當課程教學納入學生背景，接受學生從自身經驗提出的想法，將能促進師生教與學間官方與非官方的對話，課堂成為第三空間，學生藉由參與課堂活動，跨越多元空間與主體性，產生深層與轉型的學習，認同開始混雜，形成知識。例如，在英文為第二語言（English as the Second Language, ESL）的課堂，教師藉由讓英文非母語的學生分享自己的移民經歷，與其他同學的路徑與挑戰不同，在各種意見中協商及修正後習得知識（Gutiérrez, 2008; Moje et al., 2004）。

反之，若課程無視學生背景差異，學生將因缺乏連結而斷裂，使學習難以維繫，無法參與課堂成為邊緣人。例如，在科學課堂，一位住在鄉村身為女性的雙重背景不利學生，一開始還遵守規定，但因缺乏討論主題的先備知識，又受限於課堂規範無法參與討論，在課堂中沉默而邊緣化。課堂無法支持他們學習，於是依循自己的模式，甚至開始違反規範，成為問題製造者（Barton & Tan, 2009; Barton et al., 2008; Bhatt, 2008）。

（二）學業、情緒與偏差

研究顯示，行為偏差學生（以下簡稱偏差生）的學業成就低落，出席率或學校教育完成度低，且分數越低，偏差越嚴重（Chung et al., 2011; Hoffmann, 2018）。吳武典（1997）發現偏差生感到較高的課業壓力，來源包含普遍學生都感受到的上課內容聽不懂、未達要求被處份、課業太多及無法應付學業與考試外，他們還有作業太難的問題。課業壓力容易導致負向情緒，繼而引發青少年偏差行為。課業壓力來源多元，包含成績低落、跟不上進度、評估學業自我效能無法達到課業要求和學習困難等，加上國中生情緒容易不穩定而陷於負向情緒狀態，產生偏差或犯罪行為以因應內在的緊張狀態（張楓明，2011；陳貞吟等人，2018；Froggio & Agnew, 2007）。然而，同樣以國內學生為對象，Lin與Yi（2016）卻發現課業壓力對偏差行為無預測力。他們的解釋是教育目標的多元化，及大學院校增多減輕升學壓力之故。

學習課業是學生上學的重要任務，然偏差生對學校承諾（commitment）或依附（attachment）較低，學校的投入（engagement）較少（Lin & Yi, 2016; Wang &

Fredricks, 2014)。他們習慣以逃避方式面對問題，如不管它、睡大覺等，對課業的問題，較少自己設法解決或尋求協助（吳武典，1997）。然而，學業困擾是一種可預期卻不可避免的壓力情境，特別在義務教育階段，學業問題藉由不參與、降低或放棄期望等逃避的方式因應，不僅無助於解決，反而惡化問題，也越易受懲處（吳武典，1997；張楓明，2011）。相關研究顯示逃避、低成就與負向情緒的關係。當個人對學業採取負向態度以避免低成就，代表學習的失敗經驗，產生如焦慮、無望等負向情緒；反之，當個人持正向態度追求高成就，代表學習的成功與信心，產生如愉快、自豪等正向情緒（彭淑玲，2019；Goetz et al., 2016）。

無聊與逃避也有關聯。傳統上，無聊是高能力學生面對低任務要求，因缺乏挑戰而產生的感受；然而，後續研究發現低能力者更容易感到無聊（彭淑玲，2019；Pekrun et al., 2014）。彭淑玲（2019）發現逃避表現目標可預測無聊，而趨向表現目標則對無聊沒有效果。這是因為當個體持逃避表現目標時，採取想要逃離當下情境的逃避動機（avoidance motivation），學習目標已偏離學習任務本身，故對學習任務更容易覺得無聊。同時，無聊造成低成就，低成就也產生無聊，形成惡性循環（Pekrun et al., 2014）。

三、社會關係

（一）師生關係

青少年與教師關係越佳，課業問題越少，越不容易產生偏差行為（譚子文、張楓明，2013；Theimann, 2016）。此外，越感受公平（fairness）與規範明確（clarity of rules），學生有較少的偏差行為；但偏差生的師生關係不佳，感到老師不關心和不了解他，甚至認為教師歧視有偏見（吳芝儀，2000；吳武典，1997）。

偏差生感受較多的管教經驗（Wang et al., 2005），學習挫敗引發課堂的偏差行為，增加他們被管教的機會，師生關係容易因經管管教而破壞。吳武典（1997）發現偏差生知覺的課業、常規和師生關係壓力，均顯著大於一般學生。遭遇的常規適應問題，包括不能準時上下學、不準時繳交作業或作業未完成、上課不專心或不能保持安靜、藉故離開教室、抗拒上學等（吳武典，1997；陳貞吟等人，2018；譚子文等人，2015）。李逢堅（2011）研究導師管教方式中偏差行為與權力對應關係，發現偏差行為越嚴重，教師通常採取強制性管教，更容易惡化師生關係。

（二）同儕關係

青少年結交偏差同儕，能預測偏差行為（謝志龍，2011；Brezina & Azimi,

2018)。不過，同儕可以是課業學習的支持力量，特別是以學習為主要任務的班級同學，透過課業難題的討論與動機鼓勵，產生支持學習效果，能增加學校投入並減少偏差行為（Barton & Tan, 2009; Moje et al., 2004）。謝志龍（2011）認為負向同儕網絡加劇青少年偏差行為，但擴展正向同儕網絡則會減少青少年的偏差行為。顯示友誼效果受到同儕屬性的影響。

然而，Burk等人（2008）發現青少年傾向與同質性同儕交往。也就是說，偏差生的好友仍以偏差同儕為主。這現象可分推力及拉力來解釋，班級同學的推力方面，偏差生感受較強烈的教室孤獨感（Hirata & Sako, 1998）。在我國的高升學壓力氛圍中，更增添偏差生不適應因素。班級是一個競爭場域，同學是分數競爭的對手，產生相互較勁的心態，形成一種既合作也競爭的矛盾情結（謝志龍，2011；蘇郁嵐、陳李綱，2007）。彭淑玲（2019）指出，當學生知覺教師著重學生表現的自我比較時，會促使個體將學習焦點置於自己能力是否成長；但若學生知覺教師重視學生與其他同學的表現相比較時，較可能促使個體將學習目的置於如何贏過他人與證明自己能力，亦或是避免輸他人與被他人視為愚笨。

另有一些學者從低自我控制來解釋偏差行為與同儕關係，指出偏差生無法適應生活中的壓力與挫折，生活態度可能是短視及不穩定的，使得人際關係不穩定，容易被遵守規範的班級同儕拒絕，轉而接觸有相似特質的偏差同儕，覺得與這些人一起較為快樂、刺激、滿足與受到認同（Chapple, 2005; Vitulano et al., 2010），形成偏差同儕的拉力。吳武典（1997）發現，偏差生的同儕關係不如一般學生，但並不缺少知己朋友，也不覺得交新朋友有困難。此種看似矛盾的現象乃因他們的重要友人是班級外的偏差同儕。隨著友誼關係的深入，價值觀或看待社會規範的標準逐漸一致，容易合理化偏差行為（謝志龍，2011）。Dong與Krohn（2016）比較幫派與非幫派的偏差同儕，發現有幫派同儕的青少年，有較多的暴力及被警方逮捕的行為。因此，當他們逃學逃家時，只接觸偏差同儕，更容易增強偏差行為形成惡性循環（吳芝儀，2000；曾儀芬等人，2014）。

（三）家庭關係

青少年與家庭維持良好依附關係，有較少的偏差行為（譚子文、張楓明，2013；譚子文等人，2015）。然而，偏差生的家庭關係，通常無法提供足夠的支持與健全的依附關係。他們有較多的負向知覺，如被忽略，也有較多家庭衝突（Hoffmann, 2018; Wang & Fredricks, 2014）。

吳芝儀（2000）調查發現中輟生的家庭結構不全及功能不良，訪談發現他們主要缺乏關心與肯定、關係不正常和家人期望過高。104學年國中小學生輟學概況分析顯示，中輟以個人因素占50.8%最高，主要為生活作息不正常；家庭因素占22.6%次之，主要來自於父母或監護人之管教失當、不良生活習性、離異或失和等影響。其中，以來自單親家庭者占達6成最多，隔代教養者占12.1%（教育部統計處，2017）。事實上，管教不當、不良生活習性及視為個人因素的生活作息不正常，都與家庭功能有關。謝志龍（2011）認為家庭若欲發揮功能，父母應該了解子女友誼網絡的實質內容，包括朋友的數量、性格、能力與特質，以及同儕間平常是一起讀書，或者一起抽菸喝酒，不能只知道他們的姓名。

學業、社會關係與偏差行為之間關係的研究發現，選讀高難度課程的學生對學校、教師有較高的依附；相對的，低難度課程學生，同儕關係有較高影響力（Crosnoe, 2002）。學生的成就壓力較高，父母依附與偏差影響降低；但若有較高的成就挫折，親子關係對偏差行為的影響就提升（Liu, 2011）。同儕關係依附較高，父母依附較低，有較高的學校適應問題（譚子文等人，2015）。顯示學生的學業成就高，對教師、學校依附較高，而父母影響降低；學業成就低，同儕影響較高，親子關係影響力也提升。但前述文獻顯示，偏差生的家庭缺乏依附與支持，及以偏差同儕為友的現象。他們主要的朋友不在教室內，而教室外有偏差朋友，可預測學生的攻擊性（aggressive）、課堂干擾（disruptive classroom behavior）及偏差行為（Müller et al., 2016）。顯示教室外朋友間的活動，助長教室內的不當行為。Moje等人（2004）認為同儕共同參與的非正式活動，如鬼混（mess around），具有培養興趣及交換資訊的作用，對偏差生而言，不僅影響個人經驗及價值，甚至因此拒絕課堂的知識或規範。

四、學校學習與第三空間認同

學生從參與及學習經驗來解釋自己，認同從中形塑（李逢堅，2015；Brickhouse & Potter, 2001）。學校制度運用權力，只授予特定的系統和意義合法性，學術知識的合法性凌駕於經驗知識之上，形成符號暴力並產生壓迫，學生不能詆毀（Barton et al., 2008; Hatt, 2007）。學術知識與偏差生生活經驗差距較大，學習難以維繫。學習表現方面，李逢堅與濮世緯（2014）發現國中生的學習者角色認同，是以教師期望為參照基準，判斷自己表現是否相符，且從參與學習的體驗中覺察自己的能力與意願，同時選擇式詮釋自己的表現。課堂規範方面，李逢堅（2010）發現，長期的管教經驗讓偏差生意識到自己的行為不符合標準，學生雖貶抑自己的表現，卻接受這些負向行為，

也持續展現違規行為，形成自己的認同。顯示在學校，學生無論是一般或學習表現，都受到代表學校制度或官方標準的教師期望影響其認同形成。學生表現被此標準劃分的同時，也創造具支配性的社會覺察，這制度下的權力讓學生接受霸權，也劃分自己（Hatt, 2007）。

順從學校教師期待而表現的學生，在考試中獲得較高的分數，接受榮耀，獲得文憑，認定自己是書本聰明（book smarts）的學生。書本聰明表示有良好的學術表現，符合支配性機構的認同且具合法性。反之，當學生嘗試很久不成功，不僅無法參與課堂，還被認為學習緩慢者，自認為無法得到好成績而放棄，成為課堂的邊緣人，產生不適應（misfit）的感受，轉而朝向認定自己是街上聰明（street smarts）。街上聰明是擁有在街頭學習與警察周旋的技能。事實上，街上聰明對偏鄉學生更為重要，因為這與他們的生活有較緊密的連結，例如：街頭文化及辱罵他人（Castells, 1997; Hatt, 2007）。此種接受制度標準來界定自己的現象，呼應第三空間理論批判的主流文化支配認同形成。至於街上聰明，是不適應的結果，顯示第三空間的覺察。

課堂經驗影響學業自我效能或自我概念，也可能與認同形成有關。陳貞吟等人（2018）發現高中生學業自我效能越高，課堂偏差行為越少。當學生在學習過程中有失敗經驗，將影響其自我效能，進而影響其學習動力，導致難以專心上課而出現班級偏差行為。彭淑玲（2019）發現經驗無聊的學生有較低的學業自我概念；不過，吳武典（1997）發現，偏差生並不影響其自我接納，結果似乎不一致。

身為義務教育階段的學生，高關生即使不適應也無法逃避，惡性循環下反而成為課堂邊緣人，顯現在第三空間的衝突。此種衝突可從學生的負向經驗作為探究線索，並從學生個案的主觀經驗總整性檢視。前述文獻可綜合成一個以學校為範圍，以高關生為主體的學習經驗，包含課業學習狀態與相關社會關係的情境，以及長期處於此情境中的負向經驗，交織形成學生對自己的認同特徵。此外，諸如學生是否負向認定自己；課業壓力與偏差行為關係的不一致結果；課業學習的情緒與因應方式；重要的社會關係特徵及其對學習的影響；自學習所混雜的負向經驗所反應出的學校制度不利因素，這些現象均有待探索。

貳、研究方法

一、研究設計

研究對象來自台北市一所升學型國中，研究者先接洽輔導室，從辦理的多元活動班選擇符合高關懷偏差行為的學生十位，如表1。多元活動班開班目的在提供高關生多元學習機會，也增加留在學校的動力，因為他們已無法參與一般課堂。這樣取得的研究對象，難以避免選取偏誤。誠如擔任該職務超過十年的輔導組長所言，參與的學生多少仍有意願留在學校。

表1

研究對象一覽表

化名	班別	年級	接受介入性或處遇性輔導的偏差行為	研究期間是否仍持續接受輔導	第三空間認同關鍵陳述
小香	農耕	九	涉及幫派、勒索、中輟、翹家、抽菸、課堂偏差	是	我～不讀書！我只知道玩，就這麼簡單。
小雄	農耕／ 導航	八	打架、翹課、抽菸、嗆老師、課堂偏差	是	一張畢業證書就滿足。
小敏	導航	八	涉及幫派、中輟、吸毒、抽菸、嗆老師、課堂偏差	是	像我們不要念的就也沒差。……不知道要學什麼……我就是來學校玩。
小亮	農耕／ 導航	八	騎機車、抽菸、遲到、嗆老師、課堂偏差	是	就是玩啊！上課無聊。
小芳	熱舞	九	嚴重遲到、曠課、課堂偏差	是	我不是讀書的料。我很愛玩。
小杏	熱舞	九	嚴重遲到、曠課、嗆老師、課堂偏差	是	我的成績現在也很差，然後就後悔。
小強	熱舞	八	打架、翹課、課堂偏差	是	我不喜歡讀書啊！
小楷	農耕	九	偷竊、嗆老師、課堂偏差	是	可是我做不來。
小萱	熱舞	九	中輟、嗆老師、服儀不整、課堂偏差	否	後悔之前沒有好好讀書。
小瑩	熱舞	七	中輟、嗆老師、課堂偏差	否	我學習力本來就比較慢。

農耕班包含山上種菜及教室手工藝課，熱舞班是MV舞蹈教學，導航班安排小團體活動，協助學生導正行為。農耕班由四位志工媽媽帶領，主要由張媽媽（在此稱張老師）負責規劃，研究當時已有接任四年的資歷。熱舞班教師為外聘，並安排該校王老師兼任副教師，她也是研究對象小強的導師。導航班委由校外帶領偏差青少年團體的志工擔任，在此稱為林老師。

研究方法為十位學生、張老師、王老師、林老師與輔導組黃組長的個別深度訪談，以及三個班別的非參與觀察。資料蒐集期間自民國100年10月到101年6月。由研究者及三位師資生研究助理進行非參與觀察，同時錄影並撰寫觀課日誌，觀察焦點在學生課堂表現。各班別皆每週觀察一次，農耕班為期一學年計18次，熱舞班只在上學期開班計12次，導航班僅下學期，且為首次開班，計10次。研究者挑選較能凸顯學生狀態的課堂，由研究助理繕打逐字稿。農耕班10篇，導航班7篇，熱舞班6篇，惟熱舞班多是舞步指導，較少對話。

訪談於104年4月開始，基於之前觀察已與學生見面多次，有助於增加受訪者自我坦露。訪談學生目的在了解其學習經驗與學生角色的想法。6月後訪談教師及輔導組長，瞭解教師對該生的印象，及從輔導組長瞭解因職務與該生及其家長接觸的印象。訪談皆由研究者親自進行，並轉錄為逐字稿。

二、研究分析

資料分析採詮釋現象學（hermeneutic phenomenology）取向，以研究對象共同經歷的生活經驗為現象，藉由減少個別差異，從中發展出主要的（essential）經驗為目的。分析有兩層次，一是文本的描述（textural description），是發生什麼經歷的描述；其次是結構的描述（structural description），此經歷如何發生的場景（setting）或脈絡（context）的描述。詮釋現象學不只在描述生命經驗，同時也是研究者對這些生命經驗詮釋意義的歷程（Creswell, 2007）。

第三空間認同特徵的資料，主要來自學生訪談問題「自己是怎樣的學生」，是個人主觀認定自我學生角色或形象的描述。認同形成因素以學習經驗的不適應為焦點，顯示第三空間的抗拒或衝突，進而將這些焦點從第二空間角度，分析當中含有學生的學習能力、態度、因應方式及家庭背景；另一方面，從第一空間角度，分析學生從不適應的衝突中反映的學校制度因素。由於各學生的偏差狀態不一，有的越趨嚴重，有的已逐漸改善。已改善的學生主要以回顧方式看待自己，從過來人的經驗陳述自己過去的想法與態度。

分析資料管理工具為Nvivo 12，首先個別分析學生個案，以其訪談為主，關於該生的教師訪談、觀察與觀課日誌為輔，進行資料來源及研究方法的三角檢證，以補充該生的陳述（Pattion, 2001/2008）。將其特徵採實境編碼（in vivo coding），以掌握關鍵陳述，且在各編碼前加入個人化名，以利後續跨個案分析時掌握編碼對象來源。此為第一層次的文本描述，顯現發生什麼經歷。其次進行跨個案分析，抽取共同特徵。認同特徵的共同性較高，可參見表1的「第三空間認同關鍵陳述」。形成因素方面，因每個人表達的角度與焦點不同而難以跨個案整合，於是進行編碼後的轉換（post coding transition）。使用代碼表格化（code charting）技巧，製作表格列出每個個案、個案的重要特徵及主要編碼，以歸納與聚斂共同因素項目（Saldaña, 2016），其形成可能直接跨個案歸類，或先群聚後歸類。初步完成後，再度檢視項目下各個案編碼的符合性，以及是否涵蓋每個個案，若有缺乏的個案，則重新檢視其編碼、回逐字稿文本以新增編碼，或因個案為特例而調整群聚或歸類編碼，最後形成如表2的分析範例。限於篇幅及避免與研究結果重複，逐字稿文本並未全部呈現。

最後，將共同因素項目依屬性與第三空間理論歸類為共同結構性因素，如表3。此為第二層次的結構描述，建構共同經歷的場景或脈絡。從理論來看，因素一「課堂及課業學習」和因素二「社會關係」同屬學校第三空間；然而，因素三「家庭」雖屬第二空間，卻必須納入才得以較完整解釋高關生的學校學習經驗，故縮減篇幅，主要論述管教功能。這些學生的成長經歷與研究者迥異，但研究者投入青少年領域研究已二十年，且對學校教育制度有一定程度的認識。研究者試圖站在他們的角度，透過他們的眼光，描述與瞭解他們的處境，同時檢視學校制度（丁雪茵等人，1996）。訪談的資料編號為「訪+生師代碼+日期+序號」。生師代碼皆使用化名。學生為名字，教師為姓氏。觀察資料為「觀+班別+（日誌）+日期」。例如，訪04132代表4月13日第二位的訪談；觀導0504代表5月4日導航班的觀察；觀舞日誌1208代表12月8日熱舞班的觀課日誌。

表2

研究分析範例表

共同因素 項目	跨個案歸 類編碼	跨個案群 聚編碼	個案特徵編碼	逐字稿文本
混和的負 向情緒	後悔難過		萱 要讀也讀不起來 杏 超難過的，成績現在很 差 芬 你想認真認真不了	萱：其實會有點後悔之前 沒有好好讀書，要讀也讀 不起來。可是後悔已經來 不及，因為已經快要畢業 了（訪萱04131）。
	無聊、 麻煩、 累、懶	累與懶	雄 讀書很累啊！懶得要求 自己 敏 七年級超累的，懶得讀 瑩 懶的話累積變成更不會	雄：我覺得很累啊！讀書 很累啊！不想。……七年 級可能還會對自己有特別 要求，八年級就懶得要求 自己（訪雄04271）。
		麻煩	強 麻煩，還要花時間看書 雄 八年級看書覺得很麻煩 杏 老師上課都很古板，講 的很無聊 敏 一般課程就是很無聊 亮 上課無聊聽不懂 楷 無意間無聊睡著 雄 上課覺得很無聊 芳 聽不懂學不來沒興趣 香 有興趣的應該是美髮， 科目沒有 強 我想做我有興趣的東西 萱 七年級覺得學校很無聊 很無趣	楷：在農耕課可以做東 西，不會那麼無聊，在班 上的話，你要真的坐 四十五分鐘，你會想要幹 嘛，聽著老師上課，就會 撐著，然後無意間就睡著 了（訪楷04101）。

表3

學習狀態的認同形成因素

理論空間	因素類別	內涵名稱
第三空間	因素1	課堂及課業學習
	因素1-1	內在的學習困境：負向情緒滿載
	項目	混和的負向情緒 面對成績的難堪
	因素1-2	脫節脫離的課堂學習狀態
	項目	絕大多數課堂的局外人 缺席不到課 跟不上課程進度
	因素2	社會關係
	因素2-1	教師
	項目	師生關係不佳：管教束縛與抗拒
	因素2-2	同儕
	項目	重要友人是班級外的玩伴 校外同儕們玩很瘋
第二空間	因素3	家庭
	項目	在家不讀書 失去行為管教功能

本研究遵循研究倫理，經輔導室引薦多元活動班後，針對研究實施歷程徵詢活動班教師、學生與其監護人的同意後，實施觀察並錄影。透過觀察逐漸聚焦於十位研究對象進行訪談。訪談由輔導組長代為安排不影響學生課堂的時間，在校園內進行。資料蒐集過程徵詢研究對象對器材擺置位置的意見，且特別留意並尊重當事人當下的意願，隨時調整錄影角度或方式。重視對象的隱私保護，蒐集的影音資料不對外公開，保密對象包含輔導室人員、導師、同學與家長等第三人。轉錄文字時，不呈現真實姓名。研究者亦要求研究助理落實研究倫理，在研究過程提醒對研究對象的尊重及蒐集資料的保密工作。

參、研究結果

一、認同特徵

他們的認同特徵是「不讀書」，是終止學習的態度，理由主要有兩類。

（一）不懂

不懂是他們不讀書的共同因素，含三種態度：（1）算了，放棄掙扎；（2）氣餒，分數排名低落；（3）無從參與，不知道要念什麼。屢試不成，小芳放棄學習。

「我真的覺得我不是讀書的料，……那種真的完全就是……常常聽不懂的東西，你試久了自己也會試到膩。」（訪芳04132）

他們認定不讀書的同時，也都看到自己與其他繼續讀書同學們的不同。小敏的回答中，看到她的無從參與，以及只有玩樂。

「我是覺得，別人……有些念（得下）書，應該繼續念。像我們這種不要念的，也就沒差。……不知道要學什麼，我就是來學校玩。」（訪敏04183）

（二）貶低讀書的價值

另一類不讀書的理由，小香與小強認為讀書沒有用。小香從學歷與工作角度，堅決表示自己不讀書，只知道玩。同樣強調只要玩的還有小敏與小亮，小芳更認定自己愛玩，呈現自讀書轉向玩樂的相對行為，後續進一步說明。

「因為我現在個性就是，我～不讀書！我只知道玩，就這麼簡單。……你以後考碩士你出國留學，在台灣不一定有正當工作。看現在博士生都在馬路掃地了，你能保證以後不會這樣嗎？」（訪香04251）

小強則是貶低學科價值，後面談到學科興趣時將論及。

二、學校第三空間顯現的學習困境

不讀書的學習困境，導因於內在負向情緒滿載，外顯在脫節脫離的課堂狀態。

（一）內在的學習困境：負向情緒滿載

高關生陷入學習困境的負向情緒中，考試分數低落更是學習窘境外顯的難堪。

1. 混和的負向情緒

談到學習，他們主要圍繞在無聊、煩、麻煩、累、懶等一連串負向情緒，引發自課業困擾。小雄的陳述除了一連串情緒外，也看到放棄的態度、口語夾雜髒話的規矩問題。

「小雄：理化跟英文我已經放棄了，……（理化）八上學期末前看一下，靠腰（台語）怎麼全部都不知道，因為它現在都改成符號，像二氧化碳現在變CO……CO殺小（台語）。……所以現在完全看不懂，就懶得看了。」

訪者：英文什麼時候放棄的？

小雄：小五就放棄了。那時候覺得念英文很累啊。然後小六有過一次，真正給它拼下去，就考九十幾分，然後八年級的時候覺得很麻煩，就完全不想看了。

訪者：你沒想過拿出小六的精神拼一次看看？

小雄：懶惰吧。……還蠻難做到的啦。」（訪雄04271）

2. 面對成績的難堪

他們的分數多不及格，甚至個位數，學習的付出與分數的回報不對等，大幅削弱學習動力。放棄學習可以免除成績期待的失落，但也同時封閉自我的期望。小強說明為何八年級開始不讀書。

「小強：是蠻想（成績高一點）……只是很麻煩。還要多花時間去看那些書，然後一錯又再錯金價金美宋（台語：真的很不爽）！」

訪者：沒有念，錯了就比較不會不爽？

小強：就想說那科沒差啦！……七年級比較不爽，因為讀了讀然後有些考～爛到真的～爛到不可，然後，想說，看看分數，丟掉，丟掉！」（訪強04181）

已經改善偏差的小瑩，說出一般循規蹈矩學習學生可能遭遇的情緒，她說出對考試粗心的懊惱、分數低落的難過、成績比較的忌妒等情緒。

「當然會希望（成績好一點）！我覺得那些聰明人真的好白痴喔！……不知道為什麼就會想罵他白痴，因為是自己白痴。……（數學四分）我會很難過啊，而且這次我都沒有及格喔！生物差一分，國文差兩分。……（因為）太粗心了！」（訪瑩04171）

小瑩表示學習態度必須持續不鬆懈，反映課程的銜接性，及懂與好成績是繼續的重要動力，也看到煩是學習歷程的共同情緒，以及她能像一般學生承擔學習壓力的成就感。這與前述如小敏將自己與繼續念書的他人區隔，正好相反。

「懶的話以後累積就變成更不會，真的！你用功學就不會覺得辛苦，雖然一開始覺得很煩，一直背東西，然後很煩。……學完之後，就會覺得說，呃，

你會了，然後成績又考得不錯，你會覺得蠻開心的，會覺得我終於可以跟一般人一樣那樣子。」（訪瑩04171）

另外，小芳與小杏為九年級生，當時正面臨升學，而促發分數低落的後悔情緒。後面提到「和同學比較分數的競合關係」時，有小杏感受的分享。

（二）脫節脫離的課堂學習狀態

他們跟不上課程進度，通常是課堂的局外人，甚至缺席。

1. 絕大多數課堂的局外人

（1）身在課堂心不在

睡覺是大多數學生主要的課堂行為，其他如寫字條、看小說、聽音樂、寫交換日記或聊天等，就是不參與課堂。小敏的發言具有代表性。

「小敏：早自習我在寫紙條。

訪者：給班上同學嗎？

小敏：不是，我是傳給別班的。……先寫完下課再（交）換。

訪者：還有嗎？

小敏：玩手機、（用耳機）聽音樂。

訪者：那上課呢？

小敏：跟那些差不多。」（訪敏04183）

導航課活動最後，林老師帶領大家討論課業的競爭與壓力，從小亮的回答可見睡覺是逃避的方式。

「林老師：可是你不會覺得競爭帶來壓力嗎？像是功課也會帶來壓力。

小亮：不會阿，我永遠都是最後一名。

……

林老師：緊張、壓力，那你會怎麼排解它？（朝向小亮）有壓力怎麼辦？

小亮：睡覺。

小亮、小雄一陣笑。」（觀導0504）

小雄說出課堂為何想睡覺的生理因素。

「我覺得我八年級比較懶了吧。八年級就開始覺得（念書）麻煩。聽老師講話好像耳朵很酸，眼睛很累，很想睡覺。睡覺比較不會這麼累。」（訪雄04271）

（2）鮮少聽課的課堂

課堂的不參與具有普遍性，會聽的課堂寥寥可數。小敏只聽導師的國文、小強只聽國文課，小雄看在數學老師面子會上課，小杏、小芳與小楷九年級下學期因升學開始想專心上課，後來都失敗而放棄。小杏說到面對升學的經驗，也看到師生關係影響課堂喜好，追不上課程進度的問題，以及算了的態度。

「我記得那時候（九下）每節上課，不管我喜不喜歡的老師，我都有聽，可是還是追不上，就想說算了算了。」（訪杏04241）

小強從學科價值否定讀書，只有國文例外，這是從觀察外婆與外公而來，他們是小強的主要照顧者。

「英文ㄟ，我覺得以後用不到，因為又沒有碰到那些外勞之類的！……數學，老師說我可以念得很好，只是就是不太想，想說加減乘除會就好啦！幹嘛還要再寫一些屋ㄟ謀ㄟ（台語：有的沒的）！……國文喔，應該是最主要的課啦！一定要學，不要別人寫什麼字出來啊～如果你看不懂那不就完蛋了！」（訪強04181）

小香甚至連農耕班也興趣缺缺，只是相較之下壓力比較小。

「訪者：一般教室的上課跟在農耕班的課，有甚麼不一樣？」

小香：這裡（農耕課）比較放鬆，班上比較緊繃。

訪者：你比較喜歡哪一邊？」

小香：都一樣。」（訪香04251）

2. 缺席不到課

他們常不到課，從嚴重遲到而曠課、從學校翹課甚至翹家一併中輟，同時也看到家庭管教的問題。

（1）經常遲到

他們在外遊蕩的時間通常很長，一直到晚上七到十點，甚至更晚，影響早上到校的時間。小芳每天早晨自然醒，時常嚴重遲到或曠課，更跟不上進度，也看到偏差逐漸嚴重。

「訪者：家裡不會叫你嗎？」

小芳：會啊！可是就叫不醒。七、八年級就有遲到，可是沒有像九年級遲到這麼嚴重。……（九下）剛開學的時候很認真，就是因為有時候遲到啊，錯過一兩節課，國文就聽不太懂老師說什麼。」（訪芳04132）

（2）蹺課出去跟朋友玩

除了遲到、中輟外，訪談中，小強即表示課堂可以隨時不上，蹺課跟朋友去玩。

「（課堂）想睡覺大概就睡覺，或是不想上那科可以不要上，就是直接……跑吧！就翹課之類的！……翹課大概就是跑出去和我朋友玩。……呃，應該是不回來！……家裡知道！就說，你幹麻翹課，無聊你不會在那邊睡一睡就好了啊？」（訪強04181）

3. 跟不上課程進度

這些學生都跟不上課程進度，無法參與課堂。除了上述缺課導致無法銜接外，小瑩指出老師教學速度太快，七年級上學期曾經一度放棄，反映出對學校進度的不適應。

「我覺得我怎麼學都學不好，而且我之前那個（矯正）學校，都是考平均九十幾的。然後……（七上）就變很爛，因為老師教太快了，我學習力本來就比較慢。……（在矯正學校分數）還不錯是因為老師會一直重複跟我們說，這邊老師講一遍就沒了，就都聽不懂。」（訪瑩04171）

（三）學習缺乏社會支持

1. 師生關係不佳

他們的偏差行為容易招致管教，導致絕大多數的師生關係不佳，也惡化課堂的學習態度。

（1）經常展現偏差行為

偏差行為包含一般與課堂偏差，課堂偏差如前述的不參與課堂，一般偏差包含口語及行為的不規矩，如髒話、調皮搗蛋、穿耳洞、偷竊等。前述的小雄與小強可以看到口語的問題。熱舞班王老師談到小萱，看到她改變很多。

「我覺得她（小萱）真的改變很多、成長很多，她真的以前常常在訓導處前面，你之前看她就是那個耳洞阿，哈哈，之類的就是…比較誇張一點。」（訪王06252）

小強被老師推薦上熱舞班，是唯一的男生，小杏卻常出言挑釁。

「小杏很喜歡找小瑩或小強說話，會用言語挑釁小強，譬如說，他舞跳得很娘之類的，也很喜歡笑他。」（觀舞日誌1208）

一些學生甚至直接對教師不敬。諸如小雄若認為老師不好，小杏甚至只是出於玩笑，就會噙老師，小亮對老師態度變差，小香容易受情緒影響。小楷沒有規矩，且有數次偷竊紀錄，累積21支警告，他的師生與同儕關係都不好，於是同學把他咒罵導師的字條給導師，導師就在班上公開他住育幼院的狀況。

「我們班上都知道我住育幼院，他們都說育幼院就是孤兒院，我說不是……。因為老師（導師）告訴同學我住在育幼院，所以大家才知道，原本不想告訴大家的。……因為祝老師（導師）流產快樂，結果……」（訪楷04101）

（2）管教破壞關係，連帶影響課堂學習意願

小萱回顧她以前對教師管教的反感，但她現在知道教師都是為自己好。

「我（之前）覺得老師很煩，覺得好討厭，為什麼一直管我，我要去哪裡是我的自由，你們沒有資格管我，不喜歡來學校不行嗎？」（訪萱04131）

偏差行為容易讓教師產生不佳的印象，特別是屢次管教無效時。小杏與小芳習慣性遲到，小芳甚至因此曠課，導師常常打電話叫她起床。小亮課堂睡覺，教師已經不管了。關係破壞後學生也連帶不喜歡上課，小敏僅剩對體育與美術課的一點興趣，但都因管教而不想上課。

「小敏：（美術課）以前很專心，可是現在那個老師有點噹……就明明沒講話他就叫我站起來。

訪者：為什麼？

小敏：我怎麼知道，他故意的啊！因為我有時候不會去上他的課。

訪者：故意的？

小敏：沒有，有時候是不小心睡過頭。

訪者：那一次他噹你之後？

小敏：對啊！就比較不會理他！我就畫我自己的。

……

小敏：因為我是穿帆布鞋上課。所以（體育）老師會看我很不順眼。

訪者：學校規定不能穿帆布鞋？

小敏：規定是不能穿啦！只是我都常穿。

訪者：為什麼？

小敏：嗯……因為比較好看。」（訪敏04183）

但是，從小雄跟小強身上看到，即使師生互動良好，仍不足以克服讀書的困境。小雄的數學老師以接近平輩的口吻提醒他要上課，他比較能接受，但仍抵不過活動式的導航課。陳述中可看到他與小強相同，不想上就不上課的態度。

「導航課，可能讓我覺得還蠻有趣的啦，因為剛好都是國文跟數學，兩個都覺得不太喜歡啊。……我想要上就上，不想上就不要上（課）。數學課我都會上，因為數學老師對我比較好，我也覺得他為人不錯，就會跟他做朋友，上他的課。……如果老師為人不好，我可能會噓老師，不理老師，不爽老師。英文課有時候會蹺課去抽菸。」（訪雄04271）

小強能採納導師意見，嘗試衝動想打人時轉移注意力及回家複習，卻分別導致打到玻璃送醫，及回家複習失敗。

「老師叫我一天讀半個小時書，我說好啊！然後，一兩天大概就算了。……（翻開書來）硬看，看不下去。……（就想）放學幹嘛做這些？」（訪強04181）

2. 重要友人是班級外的玩伴

他們的好友都在班級外，通常來自同校別班或校外。小敏、小雄及小亮寫字條，小芳寫交換日記，利用課後交換給別班好友。

（1）缺乏和同學比較分數的競合關係

班上同學有一種相互競爭成績又支持學習的競合關係。小瑩分享自己的經驗。

「朋友是一個支持（學習）的來源，我們跟同學都有競爭力（相互較勁），想說可以考比他們高，所以就會想一直競爭競爭競爭，然後就一直說你要加油這樣。」（訪瑩04131）

小杏表達自己放棄學習的低落成績，缺乏分數比較與砥礪的經驗，也失去這同儕關係的連結。

「因為我們班的人每次考完試就說『欸，你幾分？』，就會互相評，然後就會一個爬得比一個高。我就永遠都停在那裡，就覺得好奇怪，而且別人也不會來跟我比成績。」（訪杏04241）

同儕間相互影響學習態度，但分數可能成為友誼團體分派的依據，而缺乏向好成績同學學習的機會。小芳的經驗也看到課程進度銜接問題。

「七年級我自己上課就不認真，所以考得也很差，一直到八上才跟功課比較好的同學接觸，所以自己上課會認真，然後八下跟這群人在一起，她們功課

擺爛我也跟著擺爛。……那時候覺得說沒關係，九年級再認真就好，結果發現你想認真卻認真不了，因為全部都聽不懂！……（跟認真的同學在一起）就會覺得說，他們可以做到，我也可以做到。」（訪芳04132）

（2）玩樂伴隨偏差

他們跟朋友在一起主要都為玩樂，當玩樂的同儕涉及幫派，成員更加複雜，可能有校外成人，問題也更嚴重。一方面偏差行為加劇，另一方面凝聚力更強。

偏差行為逐漸嚴重，如前述小芳從遲到到曠課，小香翹家與中輟從八年級一週到九年級三週，小雄八年級開始翹課，小敏在訪談後從翹課變成翹家與中輟。小亮小六暑假在撞球場結交損友，行為偏差逐漸嚴重，但直到七年級在學校抽菸被組長抓到，通知爸媽才被發現。小亮表示國中開始玩得瘋，只覺得不管了。

「小亮：國中玩比較瘋啊！……什麼都想做。……就是像抽菸、騎機車。……對老師態度變差啊！……就是會嗆老師！嗆髒話啊！呵呵～因為很不爽！……七年級就是不管。

……

小亮：抽（菸）三、四年了耶！六年級暑假的時候（開始）。

訪者：那時候爸爸媽媽不知道？

小亮：不知道。一開始是好奇，有些朋友會抽菸，然後就跟著抽。

訪者：國小的朋友？

小亮：不是啊！外面的朋友。

訪者：爸媽認識嗎？

小亮：不認識！

訪者：怎麼認識？

小亮：打撞球。

訪者：爸媽知道你去撞球？

小亮：知道。」（訪亮04184）

組長形容他們越來越大膽，特別是經過暑假後。這些學生很容易跨班級形成友誼。小敏、小香、小雄、小亮，都認識彼此。小敏與小雄七年級曾是男女朋友，小雄與小亮互稱兄弟。

「他們串得很快啊！小敏本來就交友複雜，八年級之後，膽子就變大了。都是這樣慢慢改（變）啊。七年級還會乖乖坐教室，一個暑假之後八年級就不

來了。」（訪黃06262）

當玩的同儕涉及幫派，為了保護自己不被欺負，必須壯大勢力而更凝聚。小雄因哥哥在暑假意外過世，警覺必須自我保護而花更多時間跟兄弟一起。小敏談到自己經歷，說明為何要壯大勢力，她當時正跟一位20歲的人交往。

「七年級的時候被跟我很好的一個女生背叛，她在網路上發文罵我。她在學校還蠻有名的，就是很多人認識她。她拜託很多學長姐幫忙留言罵我。因為之前她找的那些學長姐都是有在混的。我對這件事覺得陰影很大。……然後我就想說，就把她幹掉之類了吧！我就認識更多人。（我在）學校的名氣，七下的時候慢慢恢復一點點。……現在又交了男朋友，他在水淵（地區名）勢力蠻大的，他們都知道。現在（全）學校就不會講我怎樣怎樣。」（訪敏04183）

小香小學三年級就在撞球場接觸幫派朋友，是她主要的心靈依靠，但多年經驗也看到幫派關係的不可靠。

「你要不被欺負你才會出來混啊，所以我才會想要出來混一下。結果混一混就是八年、九年。……出來混，外面的朋友比較還可以更信任，外面的朋友義氣相挺、挺到底。……可是有時候會黑吃黑啦，自己人互相殘害。」（訪香04251）

不過，也有兩個同儕影響力有限的例子。小楷人際關係不佳，未提到與朋友玩樂。小強則只跟覺得有趣的人一起玩。

「有時候會在外面和朋友一起晃晃到七八點多吧！現在比較少，因為我朋友有一個已經去大陸，一段時間才回來。沒有他就感覺很無聊！」（訪強04181）

3. 家庭對偏差行為未適切管教

他們家庭的組成狀態雖都不同，但都存在管教功能的問題。

（1）薄弱無效或無管教

小強是隔代教養，前面外婆說課堂無聊睡覺就好。小萱與小瑩的父親曾因吸毒入獄，母親產下過動弟弟。小杏與小芳都是跟父親住的單親，早晨都叫不起床，小芳父親溺愛她，他們身上未見管教成效。

「我媽會管，可是我沒有跟我媽媽住在一起。我爸覺得你自己爬不起來，那是你自己的事情啊！你跟我講我也不能改變什麼，所以他就是放著不管。因

為我是家裡最小的，所以我爸從小就很疼我。」（訪芳04132）

小香在家中六姊妹排行最小。觀課時，小香透露自己被家庭忽略。

「小香私下表示因為朋友想翹家，邀請大家一起翹家，且她之前已經有翹家記錄，所以不覺得有多嚴重。在義氣相挺之下，許多學生一起住在一位已滿18歲男生的家，長達三週。回到家後，爸媽沒有說什麼話，也沒罵，小香認為爸媽不在乎自己，這是長期以來對家的感受。」（觀農日誌0505）

小楷因家暴到了育幼院才開始學習規矩。要他自我介紹時，他表示需要人教導。

「（我是）平凡的小孩子，什麼都不會，需要你們教。」（訪楷04101）

（2）逐漸掙脫管教

小亮與小敏的家庭都有管教，國小階段還有用，但國中後捉襟見肘。不像其他個案，兩人都曾參加課後補習，後來也都終止，小亮更是吵了很久父母才同意。小敏對管教的抗爭也越來越激烈。組長提到跟小敏媽媽談話的經驗，認為家長的管教方式會逼走孩子。

「（家長）無力啊！她現在在觀護所。……應該是逃家！她就逃家幾次，後來她媽媽氣到不行就去報警。」（訪黃06262）

（3）關愛但背景特殊

小雄的父親有混的背景，但要求他至少拿到國中畢業證書，計畫暑假開始向父親好友學刺青。談話中，也看到他把自己跟其他持續學習的同學分開來。

「要看家庭背景啦！如果你家裡面是有混的話，心理可能還是都會有影響。如果沒混的話，就做個乖學生吧！如果有混的話，拿到一張畢業證書我就滿足了。我爸也跟我講你可以拿到畢業證書我就滿足了。……他也看破了，覺得我可能讀不下去。」（訪雄04271）

肆、討論與建議

一、認同特徵：不讀書

高關生主要形成不讀書的認同特徵，不讀書是拒絕學習，主要因不懂而無力參與、氣餒或放棄掙扎。小瑩在改善之後說出終於可以跟一般人一樣的感慨，可見多是迫於無奈。不讀書反映學生反抗學校制度的認同，但由學校主導讀書的定義，他們依循學校的標準界定自己，以二元對立，負向認定自己為「他者」。其次談到的玩樂，

只有四人強調。玩樂與街上聰明（Castells, 1997; Hatt, 2007），共同點都是無法適應課堂，逃離後投入的主要情境。本研究並未深究學生的玩樂文化，但從學生訪談中的確也發現未成年抽菸與騎機車被警察攔檢的現象，與街上聰明有關。玩樂是尋找自己的認同，但與學校文化並未跨越與混雜，而是另謀他途。

不讀書認同的歸因主要有二，一是貶低自我學習效能或態度，基於長時間的不懂，認定自己的能力不佳或態度不佳。其次少數的歸因是貶低學歷或學科價值，具有維護自尊的意味，避免負向認定自己的能力或態度，解釋了吳武典（1997）不影響自我接納的研究結果。兩類歸因可能同時存在同一位學生身上，在貶抑自我與貶低讀書價值之間擺盪，隱含對自己的不確定與懷疑。

二、認同形成：第三混雜空間的錯置

認同形成主要透過逃避形成棄學的迴圈，若逃避到玩樂，又將形成沈迷玩樂的次迴圈，加劇遠離學習。

（一）錯置的學習困境

他們在課堂感到錯置，從他們內在有學習的負向情緒，及外在是課堂的局外人可見。情緒方面，無聊是學習的主要感受，經常伴隨且混和的情緒為麻煩、煩、累、懶，顯示他們面對學習的負擔與無力，懶惰同時也是負向的描述自己，這都因不懂所學之故。分數也是負向情緒的來源，將學習困境外顯。若重視分數就得繼續承受低分的難過、失落與難堪，特別是學習的付出與回報不對等，學習成為麻煩。

因無法參與課堂，進而展現的課堂偏差是他們因應學習困境的方式，包含睡覺、寫字條、看小說、聽音樂等做各種自己的事，成為課堂的局外人。符合吳武典（1997）發現偏差生以逃避的因應態度面對問題，如不管它，睡大覺，小亮更直接說睡覺是排解壓力的方式。這可能是教師管教介入後，課堂規矩跟不懂抗拒兩者之間的妥協，至少這些行為比較不干擾他人學習。此種課堂狀態發生在絕大多數的課堂，有學生甚至連多元班也已無興趣。此外，壓力還來自遭遇學習兩難。他們已無力面對課業，如小芳說試久了也會膩，其實已經下決定不學，但義務教育強迫他們不能放棄。在認定自己沒有成就機會，幾乎沒有學習動力，到課堂只剩形式意義。他們的課堂狀態呼應偏差生感受較高的課堂規矩束縛（吳武典，1997；陳貞吟等人，2018；譚子文等人，2015）。

高關懷學生的課業壓力呈現動態轉變。放棄前承受相當大的課業壓力，如小強為了拋掉壓力而丟掉分數，小雄小亮都還困在課業中；放棄後，是被強迫留在課堂不能

放棄與課堂規矩的壓力，如小香、小敏。此外，升學也是另一個促發點，小芳與小杏在九上有較高的課業壓力，但錄取公告後，小杏壓力頓時大幅減輕。升學制度改變，只要不在乎學校排名，分數壓力的確減輕，此時呼應Lin與Yi（2016）升學壓力減輕的解釋。動態轉變解釋且補充課業壓力與偏差行為關係的多種樣貌。

（二）衝突的因應與制度相遇：促成棄學的迴圈

本研究支持課業壓力、負向情緒與偏差行為相互影響，課業壓力透過逃避的因應方式而惡化（吳武典，1997；張楓明，2011；陳貞吟等人，2018；Froggio & Agnew, 2007）。但高關生因應的方式不只是逃避，還夾雜著放棄、自然反應與抗拒，也與不受規範約束的偏差行為混為一體。逃避對應課業壓力、負向情緒與課堂拘束，除了直接的課堂不參與、翹課與中輟外，也展現在拖延，如嚴重遲到。放棄對應不懂而不讀書的決定，包含強烈的算了及消沉的氣餒。自然反應主要是睡覺的生理反應，較不強調意識的成分。抗拒是從規範的角度來解釋，有意識展現既定的偏差行為，從課堂偏差、翹課到中輟，由不想上就不上課的態度可見。

這樣的因應方式，在第一空間的制度框架中惡化學習問題。從他們的不適應反映出制度的限制，包含課程屬性、課程統一進度、統一考試範圍與大班教學。課程屬性方面，第三空間教學設計若能納入學生的第二空間，有助於學生學習（Gutiérrez, 2008; Moje et al., 2004）。我國的課程設計，主要學科皆以抽象的學術概念為目標，教學上要融入以玩樂為主的學生經驗，難度甚高。課程統一進度，統一考試範圍造成教師趕課壓力，讓融入學生經驗變得更困難。高關生的學習無法跟上進度，認為自己的能力比較落後，即使改善後小瑩有心學習，仍感到課堂進度太快而跟不上。緊密的教學進度，鬆懈後更難追上，如小強發現化學已經都變成英文元素；八年級的小芳以為可以九年級再學。即使如小強及小雄的老師告知他們能力還不錯，鼓勵他們學習，但他們的因應方式，容易跟不上進度。大班教學難以兼顧個別差異，特別是他們的學習狀態落差很大。

（三）缺乏社會支持而弱化學習

師生的依附關係是學業學習的基礎，但偏差生認為不被關心或教師不公平（吳武典，1997；吳芝儀，2000；譚子文等人，2015；Theimann, 2016）。本研究也發現他們的師生關係多不佳，主要原因是有許多違反規定的行為，招致管教使關係疏離。課堂偏差、遲到、蹺課、服儀違規，如小敏穿帆布鞋，小萱以前穿耳洞；一般偏差，如滿口髒話，小楷寫字條咒罵導師，及老師管教後仍然故我，如小芳習慣性嚴重遲到，

小亮課堂睡覺教師不再叫他。同時，他們對教師態度也不佳，招致管教後，更進一步促發偏差行為；關係破壞後，不喜歡教師將連帶討厭其課堂，成為惡性循環。

但即使師生關係佳，恐仍因學習困境使改善有限。小雄的數學老師即使以平輩的態度鼓勵，但他仍想逃到導航班。小強接受導師建議確實回家試著複習，但旋即因無法持續而失敗。顯示對高關生而言，只是師生關係佳，不等於支持學習，必須直接協助課業學習。

同儕方面，也因放棄學習發生分流現象，高關生缺乏支持學習的同班朋友，主要的朋友以玩樂為目的，通常在別班或校外。班級同學是以課堂學習為目的的組織，同班同學間在學習與成績上是競爭又砥礪的關係，而這些學生放棄學習後，生活重心與他們不同，失去連結的機會。同時，本研究也發現成績在班級同儕關係中扮演重要角色。低分不只可能自尊受損，在競爭關係中更難堪，甚至成為被排擠的因素，失去向高分同學學習的機會。低分在同一班級教學、統一課程進度及考試範圍中，更凸顯他們能力低落的難堪，因為同學們都在相同的課堂。

（四）玩樂的次迴圈：越來越大膽

當他們放棄學習朝向玩樂時，與偏差同儕成為密切互動的朋友，玩到晚上七、八點，甚至更晚才回家，導致隔日嚴重遲到甚至曠課。如組長所言，他們逐漸的偏差，越來越大膽，一步步遠離課堂。其中，玩樂的朋友可區別出一起混的同學，通常含跨班、跨校，甚至校外成人或幫派。所謂混，含有透過結黨鞏固勢力，避免被欺負的目的。除了小敏的避免流言攻擊，還有小雄校外的暴力衝突，小香的經驗談。這些行動可能涉及幫派與法律問題，但他們都不認為自己有加入幫派，只是混。

這些學生的玩樂，透過相互仿效加劇偏差行為，可能導致中輟，遊走法律邊緣甚至觸法。小強自學校翹課；小敏、小香翹家；小亮的玩瘋了包含抽菸、騎機車，都跟著這些朋友一起。值得注意的是，小亮說這些違規行為並非同儕要他做，是他自己想做的。這結果支持青少年交友網絡質量與變異增加，越容易產生偏差的現象（謝志龍，2011），因為一般的青少年交友圈主要來自班上或校內，學習是主要任務，當友人來源廣泛，像幫派的成員複雜度高，偏差程度也高。此結果也呼應以教室外的偏差同儕為朋友，將增加教室干擾行為（Müller et al., 2016），小亮的噏老師即是受玩瘋了的影響。

不過，同儕影響程度，取決於依附強度與人際關係。小強主要依附的一位同儕離開後，開始早一點回家；人緣不佳的小楷，沒有提到與朋友玩樂。同儕影響力降低，

可減少經模仿加劇偏差行為的機會。

（五）家庭缺乏管教功能，忽視學習困境

高關生的偏差行為及棄學迴圈與次迴圈的形成，家庭在其背後的影響不可忽略。這些家庭的共同點是缺乏管教功能。雖然研究對象主要都是高風險家庭，小強是隔代教養，小杏跟小芳都是單親，小芳更是被父親溺愛。小香被家庭忽略，小楷因家暴而到育幼院，小瑩、小萱之父曾入獄，母親有精神問題，與教育部的調查結果，單親與隔代教養比例最高有關（教育部統計處，2020）。但小亮與小敏的家庭功能看似正常，兩人都被寄予高期望，都曾經補習，小敏更是自小四越區就讀明星國小，由父親花一小時車程接送。但因為家庭疏於了解孩子放學與假日的交友，這些付出成為枉然。小亮小六暑假到撞球場認識涉及幫派朋友而開始抽菸，卻直到七年級父母被學校告知才知情。小敏放學後跟朋友玩樂，越來越晚回家，七年級跟小雄是男女朋友。他們除偏差加劇外，反抗家庭的力道也加劇，小香、小敏都開始翹家。支持謝志龍（2011）主張家庭應該深入瞭解同儕交友的質量問題。同時，如同輔導組長觀察到偏差行為的嚴重性是慢慢擴大的，特別是暑假過後。當家庭失功能，又失去學校約束，同儕感染力乘虛而入可想而知。不過，本研究發現小雄家庭有混的背景，但父親關懷他，他反而接受家庭的期望。雖然遲到、校內翹課，在父親的要求與獎勵下，以拿到國中文憑為目標，開始念一點書。故綜合分析家庭管教功能，家庭可能放任、疏忽或容許偏差行為的存在，讓偏差行為持續發生。

吳芝儀（2000）指出家庭期望過高的問題，本研究雖無法確認家長期望是否合理，但確定的是家庭忽略他們學習上的困境。雖然家庭提供學習支持是可遇不可求，但補習似乎無法改善高關生的學習困境。

（六）偏差行為的警示

並非有學習困擾的學生都會有嚴重偏差。本研究認為，違規情節較嚴重的偏差，如翹課、中輟、嗆老師等，從一些學生家庭管教功能薄弱來看，可能因為他們本來就不規矩，才因學習困境而促發；但也可能有因學習困境轉向玩樂同儕而模仿其態度與價值觀導致的偏差。此類偏差，更值得教育人員警惕。其中，校外翹課是嚴重警訊，顯示課業學習困境、家庭失功能與主要的朋友在校外三項問題累積交織成高度嚴重的偏差行為。

高關生的學校學習處境艱難。情緒與因應方面，他們因不懂，身處課堂承受許多混和的負面情緒，成績低落沒有成就感，不僅加重這些情緒負荷，還得面對同儕比較

的難堪。於是他們身心與學習漸行漸遠，從課堂的邊緣化到嚴重遲到、蹺課甚至中輟。同時，因學習問題損及支持學習所需的學校社會關係。通常因一般或課堂偏差，容易遭致管教而破壞師生關係，進而連帶討厭課堂；即使師生關係可能較好，也難以克服學習困境，使關係拉鋸。與同班同學關係，容易因成績比較，學習狀態分流，轉向班級外的玩樂同伴。他們的家庭無法支持學習，只送補習班無濟於事。家庭缺乏管教功能，放任、容許或疏於瞭解他們結交偏差或幫派朋友而相互仿效，他們常有偏差行為，且容易被學習困境引發，破壞師生與同儕關係。他們以逃避因應學習困境，夾雜放棄、自然反應與抗拒，與學校制度的課程屬性、統一課程進度、大班教學無法顧及個別差異，交互形成棄學的迴圈；統一考試範圍看似公平競爭，卻外顯學習窘境，強化分流，將他們推向玩樂同儕，形成玩樂次迴圈。

整體而言，從學習的角度檢視高關懷學生的學校學習問題，顯示「不進而廢」的現象，是因無法跟上課程進度，漸行漸遠而荒廢學業。他們的課業難以進步，加上因應方式與學校制度惡性循環，導致與學校既定課程進度嚴重脫節，在排滿大班教學課堂的學校生活日常中，常感受是錯置的局外人；同時，班級編制內日常相處的教師與同學，無法支持學習。於是，打從心底放棄或停止學習，學業就此荒廢。

學校制度將他們的學習狀態視為不符主流標準的差異，二分法劃為「他者」的高關生，是學校支配性文化賦予的標籤，把問題指向學生，制度問題隱而未見。事實上，未能將其學習狀態視為多元納入主流，讓課堂教學評量彈性化，是學生不適應的主因。從學習的角度來看，他們需要在課堂上被接納而有成就感。即使實施補救課程，他們仍要回到原班級面對主流制度的學習與社會關係困境，問題仍在。

三、建議

研究建議方面，本研究探究第一空間的學校制度不利因素，只從學生適應問題中反映。未來，可更深入探討學校制度，包含學校課程進度的規劃、內容選取、教學實施、評量方式安排，探究對高關生的困境；也可請學生直接指出學校與教師制訂與執行規範的意見。實務建議方面，義務教育強迫高關生留在學校，但強留的結果是不學習，相當諷刺。握有權力的教育人員若能從第三空間理論角度，瞭解學校制度本身只是第一空間，看到高關生的衝突與不適應，強化對學生第二空間的尊重，才有助於協助高關生跨越到第一空間，回歸學習的常軌。作法諸如，課程政策鬆綁，不宜過度強調學術取向，並強化多元學習，給予更多進度彈性，課堂上有更多空間納入不同背景學生的經驗。偏差行為只是把他們內在的學習困境嚴重化，可能轉移教育人員焦點，

忽視肇因學習的困境，誤以為品德比成績重要，增強管教的力度。最後，家長必須掌握青少年階段子女的實質交友狀況，才能發揮管教功能。

參考文獻

- 丁雪茵、鄭伯壘、任金剛（1996）：質性研究中研究者的角色與主觀性。本土心理學研究，6，354-376。[Ting, H.-Y., Cheng, B.-S., & Jen, C.-K. (1996). The role and subjectivity of researchers in qualitative research. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 6, 354-376.]
- 吳武典（1997）：國中偏差行為學生學校生活適應之探討。教育心理學報，29，25-50。[Wu, W. T. (1997). School adjustment of junior high students with deviant behaviors. *Bulletin of Educational Psychology*, 29, 25-50. <https://doi.org/10.6251/BEP.19970901.2>]
- 吳芝儀（2000）：國中階段中輟學生輟學經驗與危機因素之研究。犯罪學期刊，5，179-232。[Wu, C. Y. (2000). Dropout experience and risk factors among dropout students in middle schools. *Journal of Criminology*, 5, 179-232. <https://doi.org/10.29607/zhwhgx.200006.0005>]
- 李逢堅（2010）：國中導師對經常違規學生自我認同影響之研究。中華輔導與諮商學報，28，229-281。[Lee, J. F. C. (2010). The research on effect of advisor teacher on ego identity of constant violating rules' students in junior high school. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 28, 229-281. <https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0229>]
- 李逢堅（2011）：國中導師管教行動與學生回應之研究。教師專業研究期刊，1，51-78。[Lee, J. F. C. (2011). The research on mentor teacher's disciplinary action and the student's reaction in junior high school. *Journal of Professional Teachers*, 1, 51-78. <https://doi.org/10.7054/JPT.201106.0051>]
- 李逢堅（2015）：國中生數理學習認同之研究。教育研究月刊，255，21-35。[Lee, F. C. (2015). The research on junior high school students' learning identity in math and science. *Journal of Education Research*, 255, 21-35.]
- 李逢堅、濮世緯（2014）：國中生學習者角色認同之研究：以台北市昇學國中為例。教育科學期刊，13（1），113-136。[Lee, F. C., & Pu, S. W. (2014). The research on learner identity of junior high school students: An example of Taipei promotion municipal junior high school. *The Journal of Educational Science*, 13(1), 113-136.]
- 張素貞（2015）：原住民幼教師身分認同之探尋。教育實踐與研究，28（1），61-98。[Chang, S. C. (2015). Making sense of aboriginal educate-givers' identities. *Journal*

of Educational Practice and Research, 28(1), 61-98.]

張楓明（2011）：學業層面之參與、抱負、自我效能及緊張因素對初次偏差行為影響之縱貫性研究。當代教育研究季刊，19（3），39-81。[Chang, F. M. (2011). A longitudinal research on the effects of involvement, commitment, self-efficacy, and strain from academic aspect on onset of delinquency. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 19(3), 39-81. <https://doi.org/10.6151/cerq.2011.1903.02>]

教育部統計處（2017）：國中小學生輟學概況分析。教育統計簡訊，64，1-2。[Department of Statistics, Ministry of Education (2017). A general analysis on the dropout of elementary and junior high school students. *Educational Statistics Newsletter*, 64, 1-2. <http://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E5%9C%8B%E4%B8%AD%E5%B0%8F%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%9F%E5%AD%B8%E6%A6%82%E6%B3%81%E5%88%86%E6%9E%90.pdf>]

陳貞吟、張楓明、郭俊豪（2018）：高中生知覺教師教學效能、學業自我效能與班級偏差行為關聯性之探討。青少年犯罪防治研究期刊，10（2），1-42。[Chen, C. Y., Chang, F. M., & Guo, J. H. (2018). The relationship between senior high school students' perception of teachers' efficacy, academic self-efficacy, and class deviant behavior. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 10(2), 1-42. [https://doi.org/10.29751/jrdp.201812_10\(2\).0001](https://doi.org/10.29751/jrdp.201812_10(2).0001)]

彭淑玲（2019）：知覺教師回饋、個人成就目標、學業自我效能與無聊之關係：中介效果與條件間接化效果分析。教育心理學報，51（1），83-108。[Peng, S. L. (2019). Perceived teacher feedbacks, personal achievement goals, and academic self-efficacy on boredom: The mediation effect and conditional indirect effect. *Bulletin of Educational Psychology*, 51(1), 83-108. [https://doi.org/10.6251/bep.201909_51\(1\).0004](https://doi.org/10.6251/bep.201909_51(1).0004)]

曾儀芬、王秀美、黃福慧（2014）：執行高關懷兒少輔導方案機構間合作現況之探討：以澎湖縣為例。台灣社區工作與社區研究學刊，4（1），83-130。[Tseng, Y. F., Wang, H. M., & Huang, F. H. (2014). The exploratory study of the state of inter-agency collaboration for executing high-risk youth counselling services: An example of Penghu County. *Journal of Community Work and Community Studies*, 4(1), 83-130.]

楊俊鴻、歐用生（2009）：第三空間及其課程美學蘊義。教育資料與研究，88，69-92。[Yang, C. H., & Ou, Y. S. (2009). "The third space" and its implications for aesthetic of curriculum. *Educational Resources and Research*, 88, 69-92.]

鄭詩樺、許文娟、張文峯、吳芝儀（2017）：《學生轉銜輔導及服務辦法》之保密倫理議題。輔導季刊，53（3），9-19。[Cheng, S. H., Syu, W. J., Cheung, M. F., &

- Wu, C. Y. (2017). Confidentiality ethics issues in the "Student Transfer Counseling and Service Regulation". *Guidance Quarterly*, 53(3), 9-19.]
- 謝志龍（2011）：國中學生偏差行為之研究：社會資本的觀點。臺灣教育社會學研究，11（2），129-165。[Hsieh, C. L. (2011). Delinquent behaviors of junior high school students: A social capital perspective. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 11(2), 129-165.]
- 譚子文、張楓明（2013）：依附關係、低自我控制與青少年偏差行為關聯性之研究。中華輔導與諮商學報，36，67-90。[Tan, T. W., & Chang, F. M. (2013). The study of relationships among attachment, low self-control, and juvenile delinquency. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 36, 67-90.]
- 譚子文、董旭英、張博文（2015）：依附、參與、抱負、信念與青少年學業適應問題關係之研究－社會控制理論的再檢視。青少年犯罪防治研究期刊，7（1），91-139。[Tan, T. W., Tung, Y. Y., & Chang, P. W. (2015). Impacts of attachment, involvement, commitment, and belief on adolescent academic adjustment problems-rethinking of social control theory. *Journal of Research in Delinquency and Prevention*, 7(1), 91-139.]
- 蘇郁嵐、陳李綢（2007）：國中生社會地位、合作與競爭對其英語科學業成就、社會焦慮、成就動機及歸因風格之影響。教育心理學報，39（1），111-127。[Su, Y. L., & Chen, L. C. (2007). The effect of sociometric status, cooperative learning, and traditional learning among junior high students on English academic performance, social anxiety, achievement motivation, and attribution. *Bulletin of Educational Psychology*, 39(1), 111-127. <https://doi.org/10.6251/BEP.20070312.1>]
- Barton, A. C., & Tan, E. (2009). Funds of knowledge and discourses and hybrid space. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(1), 50-73. <https://doi.org/10.1002/tea.20269>
- Barton, A. C., Tan, E., & Rivet, A. (2008). Creating hybrid spaces for engaging school science among urban middle school girls. *American Educational Research Journal*, 45(1), 68-103. <https://doi.org/10.3102/0002831207308641>
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bhabha, H. K., & Rutherford, J. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). Lawrence & Wishart.
- Bhatt, R. M. (2008). In other words: Language mixing, identity representations, and third space. *Journal of Sociolinguistics*, 12(2), 177-200. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

- 9841.2008.00363.x
- Brezina, T., & Azimi, A. M. (2018). Social support, loyalty to delinquent peers, and offending: An elaboration and test of the differential social support hypothesis. *Deviant Behavior, 39*(5), 648-663. <https://doi.org/10.1080/01639625.2017.1286190>
- Brickhouse, N. W., & Potter, J. T. (2001). Young women's scientific identity formation in an urban context. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(8), 965-980. <https://doi.org/10.1002/tea.1041>
- Burk, W. J., Kerr, M., & Stattin, H. (2008). The co-evolution of early adolescent friendship networks, school involvement, and delinquent behaviors. *Revue Française de Sociologie, 49*(3), 499-522.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Blackwell Publishers.
- Chapple, C. C. (2005). Self control, peer relations, and delinquency. *Justice Quarterly, 22*, 89-106. <https://doi.org/10.1080/0741882042000333654>
- Chung, H. L., Mulvey, E. P., & Steinberg, L. (2011). Understanding the school outcomes of juvenile offenders: An exploration of neighborhood influences and motivational resources. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(8), 1025-1038. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9626-2>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Crosnoe, R. (2002). High school curriculum track and adolescent association with delinquent friends. *Journal of Adolescent Research, 17*(2), 143-167. <https://doi.org/10.1177/0743558402172003>
- Dong, B., & Krohn, M. D. (2016). Dual trajectories of gang affiliation and delinquent peer association during adolescence: An examination of long-term offending outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(4), 746-762. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0417-2>
- Froggio, G., & Agnew, R. (2007). The relationship between crime and "objective" versus "subjective" strains. *Journal of Criminal Justice, 35*(1), 81-87. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2006.11.017>
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction, 41*, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.007>
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading*

- Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Hatt, B. (2007). Street smarts vs. book smarts: The figured world of smartness in the lives of marginalized, urban youth. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 39(2), 145-166. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0047-9>
- Hirata, S., & Sako, T. (1998). Perceptions of school environment among Japanese junior high school, non-attendant, and juvenile delinquent students. *Learning Environments Research*, 1(3), 321-331. <https://doi.org/10.1023/A:1009968312210>
- Hoffmann, J. P. (2018). Academic underachievement and delinquent behavior. *Youth & Society*, 52(5), 1-28. <https://doi.org/10.1177/0044118x18767035>
- Keenan, E. K., & Miehl, D. (2008). Third space activities and change processes: An exploration of ideas from social and psychodynamic theories. *Clinical Social Work Journal*, 36(2), 165-175. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0117-1>
- Lin, W.-H., & Yi, C.-C. (2016). Family and school strains and their effects on adolescent deviance in Taiwan: A mediating study. *Youth & Society*, 48(4), 496-520. <https://doi.org/10.1177/0044118X13499595>
- Liu, R. X. (2011). Strain as a moderator of the relationship between parental attachment and delinquent participation: A China study. *International Criminal Justice Review*, 21(4), 427-442. <https://doi.org/10.1177/1057567711431127>
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J., & Studer, F. (2016). Classroom peer influence from the entire class, dominant students, and friends. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(1), 122-145. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.1.122>
- Pattison, M. Q. (2008) : 質性研究與評鑑 (吳芝儀, 譯)。濤石。(原著出版年: 2001) [Pattison, M. Q. (2001). *Qualitative research & evaluation methods* (C. Y. Wu, Trans.). Sage.]
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710. <https://doi.org/10.1037/a0036006>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Theimann, M. (2016). School as a space of socialization and prevention. *European Journal of Criminology*, 13(1), 67-91. <https://doi.org/10.1177/1477370815597254>

- Vitulano, M. L., Fite, P. J., & Rathert, J. L. (2010). Delinquent peer influence on childhood delinquency: The moderating effect of impulsivity. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 315-322. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9160-2>
- Wang, M.-T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, X., Blomberg, T. G., & Li, S. D. (2005). Comparison of the educational deficiencies of delinquent and nondelinquent students. *Evaluation Review*, 29(4), 291-312. <https://doi.org/10.1177/0193841X05275389>

收件日期：109年04月21日
一審日期：109年09月02日
二審日期：110年02月19日
三審日期：110年07月04日
四審日期：110年08月23日
通過日期：110年10月06日

No Progress Leads to Abandonment: The Research on Learning Problems of At-Risk Students in Junior High School

James Feng-Chien Lee*

Soochow University

At-risk students have more problems of learning in schools that might lead to delinquent behaviors and drop-out. It is important to find out their difficulties in learning in schools and let at-risk students receive suitable schooling. The research purposes are to investigate the identity and their formation based on the third space theory. This approach could reflect the school systems which would obstruct learning of at-risk students from their coping attitudes. Ten at-risk students who had delinquent behaviors were chosen from three Multiple Classes in a junior high school in Taipei. The school has better high school entrance performance. Multiple Classes teaching various activities but academy are designed for delinquent students who are not able to stay in regular classroom to learn. Classes include gardening, dance and navigation related activities. Research methods are individual in-depth interview and non-participatory observation. Interviewees were students, one teacher from each of the three Multiple Classes and Section Chief of Counseling in school. Observation was conducted in each of the three Multiple Classes using video recording and field diary. Data were analyzed by hermeneutic phenomenology approach. Interviews with student were the primary data, and interviews with teachers and class observation served as triangulation. After all cases were analyzed individually, cross cases analysis followed.

The results find the identity of at-risk students is to quit learning, and four students identified themselves as to playaround. Regarding identity formation, they bear huge pressure from learning with lots of negative emotions which results from not understanding what they are taught. These emotions led to their delinquency behaviors and marginalization in class, cut classes or even flunk out. Avoiding, giving up, resisting and spontaneous reaction were used by these students to cope with pressure in school. These attitudes relating to misbehaviors can not relieve their difficulties, but form a feedback loop that impeded student learning in the school systems. These

* Corresponding author: James Feng-Chien Lee, e-mail: jameslee@gm.scu.edu.tw
doi: 10.53106/172851862022010063002

school systems are academic curriculum, one-size-fits-all curriculum schedule and tests, and whole class instruction. The loop keeps them from learning, getting harder to follow up classes and even staying away from schools. Class delinquency of students often led to disciplinary actions which worsened teacher-student relationship and their attitude toward the teachers' classes. Even the relationship is fair, it does not mean to support their learning. Additionally, at-risk students lack of classmates to support their learning after quit learning because common activities of classmates are about learning. If they escape from learning to play around, they spend more time on play and created a vicious circle of low school. Their parents are commonly unfamiliar with their friends frequently hanging on. If they have friends to do with gangsters, they would act more delinquent behaviors and even rebel against their family rules.

The contributions of this research are in two perspectives. From research approach perspective, this research adopts third space theory to explore at-risk students learning problems in school. It not only reveals huge pressure experiences by at-risk students in learning but also the school systems that are disadvantageous to their learning. The at-risk student is the title labelled from the authority of school system taking them as different. From practical perspective, the results depict extremely embarrassed situations of at-risk students in learning. Education policy makers and school administrators should adjust the systems to be more flexible and fit better students' learning conditions. Teachers and consultants should be more sensitive to identifying their explicit delinquent behaviors and interpret such behaviors not as violating rules intentionally but as a warning of their learning difficulties and assist them to overcome.

Keywords: At-risk students, deviant behaviors, junior high school, school learning, third space theory.