

電子期刊

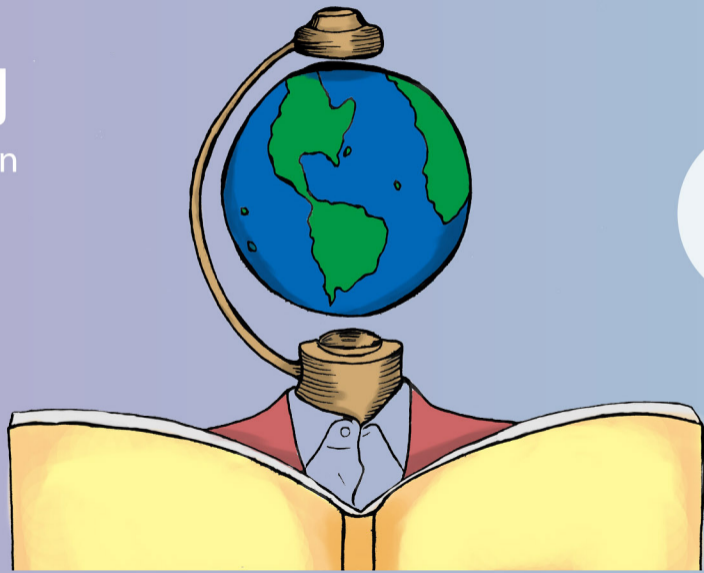
教育脈動

Pulse of Education

國家教育研究院 發行

106.12

正 / 式 / 上 / 線



12

多元
教育

Multiple
Education

教育脈動電子期刊第 12 期 目錄

主題：多元教育

「體驗」作為多元文化教育的一種方式：內涵與實踐／李淑菁.....	1
多元文化誰與爭鋒？誰敢不從？——兼論多元文化霸權的危機／王雅玄.....	10
多元文化教育與國際教育的連結／劉美慧.....	16
觀賞藝術家傳記電影培養多元文化素養的學習成效／黃秀雯、王采薇.....	22
從多元文化到多元文化教育／李台元.....	32
文化新視野與國際觀～多元文化教育實務分享／楊易蕙.....	38
『蛋蛋家族——從鴨仔蛋談文化理解』教學活動設計／歐亞美.....	50
文化教學在原心——在原住民學生社團推動文化課程／高秀玉.....	73
翻轉地球·定向世界／侯怡如.....	79
童軍教師於隔宿露營參與度比較／李政霖.....	90
英語資優班營隊與服務學習方案建構：以臺北市立蘭州國中之臺北市孔子廟導覽營為例／李政霖.....	98
教學精進之海外學習心得與實踐／田耐青.....	109
教育名詞：正念教育／吳清山.....	115
教育哲語：史蒂芬·科維的智慧／溫明麗.....	117
教育法令／王清標（整理）.....	121
《讓每個學生成功法案》對我國弱勢者教育之啟示／張效齊.....	124
以美、澳現況反思我國原住民族家庭教育／葉川榮.....	128
提高原住民族師資比例議題之具體作為／葉川榮.....	133
各國教育（高等教育）／傅雅蘭（整理）.....	139
專書導讀：《能力混合班級的差異化教學》／林蕙涓.....	156
106 年愛學網名人講堂 迎接您最佳自我／鐘巧如、高于婷（彙整）.....	160

書類資料／傅雅蘭（整理）	163
新住民子女的學校適應／吳貞宜、吳娟芳、張素真、吳永靖、詹念峰、柯志賢	167
部落國小的未來／余展輝、白淑滂、王勝輝	171

主編的話

洪啟昌 劉素滿

國家教育研究院教育人力發展中心主任

新北市明志國民中學退休校長

全球化已經掀起時代的浪潮，沒有一個國家可以置身事外，而關乎我國未來棟樑的教育改革亦根據時代的脈絡調整，將「多元文化與國際理解」納為核心素養（亦即具備的尊重、包容、接納的國際視野）之一，企圖培養關心本土及國際事務的未來領導人，以立足臺灣的姿態，放眼全球事務。而本期主題為「多元文化」，共收錄5篇專題論文、4篇教學分享以及3篇一般論文，試圖就理論與實務面向進行探討，為教育開展新風貌。

在專題論文部分，首篇李淑菁副教授的《[「體驗」作為多元文化教育的一種方式：內涵與實踐](#)》提到以體驗作為多元教育的方式，打破「單一故事的危險性」，達到理解、同理、尊重的反歧視教育目的，而未來教師應該加強多元文化素養的培養，才能在課程設計中融入多元文化教育。其次，王雅玄教授《[多元文化與誰爭鋒？誰敢不從？—兼論多元文化霸權危機](#)》從多元文化的實踐探討是否臺灣已形成「多元文化霸權的現象」，多元文化是否變成一個不得不然的趨勢？而既然多元自主是目前所推崇的，教師如何發揮轉化型知識分子的能力，以免「偽多元文化論述」成為不專業的藉口，在當今臺灣教育現場中，亦十分重要。再者，劉美慧教授《[多元文化教育與國際教育的連結](#)》從在地與全球觀點，探討多元文化教育與國際教育的整合途徑，並說明「多元文化週」不應淪為「為多元而多元」，在發展議題中心課程時，應把握系統化原則、脈絡化原則、轉化原則等等。另外，外界投稿黃秀雯博士後研究人員、王采薇副教授《[觀賞藝術家傳記電影培養多元文化素養的學習成效](#)》針對科技大學學生設計通識藝術課程，以電影為媒材使學生了解各地藝術家生平及作品，作為多元文化探究之文本，最後由問卷呈現學習成效，可供教育現場的工作者設計課程之借鏡。而末篇的李台元助理研究員《[從多元文化到多元文化教育](#)》則探討多元文化概念的出現及其在臺灣的發展，最後闡述應如何將其融入課程及教學當中。

在教學分享部分，楊易蕙總務主任《[文化新視野與國際觀—多元文化教育實務分享](#)》就多元文化教育之意義與課程觀進行探析，並從擔任輔導主任與學務主任時所辦理的多元文化課程進行分享，包含讓學生肚子裝汽球，體驗母親懷胎辛苦，結合各國母親節慶祝方式，以及親子共學越南語、引進國際志工等，活動相當豐富可觀，值得效仿。歐亞美校長《[「蛋蛋家族—從鴨仔蛋談文化理解」教學活動設計](#)》將越南食用鴨仔蛋的文化融入綜合領域、社會領域、自然領域，完整而有系統的教學設計，使學生認識不同蛋製品、理解蛋的構造，課程中亦有實際邀請外籍媽媽示範品嚐鴨仔蛋，去除學生對鴨仔蛋的恐懼，達到文化理解、文化尊重之目的。高秀玉教師《[文化教學在原地—在原住民學生社團推動文化課程](#)》以新北市民安國小原住民社團為例，從一週僅有一次的正式族語課，延伸至多種原住民族的社團文化課程（如：舞蹈、手工藝等），透過族語老師的課程規劃，使全校師生都能感受到臺灣原住民族文化的豐富。侯怡如教師《[翻轉地球—定向世界](#)》以文雅國小推動國際教育之歷程為主軸，透過教學核心團隊構思校本課程發展方向，並成立校內專責國際教育專責單位，且將國際教育專案（iEARN Projects）融入現有課程，

發展出學生和家長都高度肯定的課程，文章實際舉例5個推動專案，架構清晰，可供參酌。

在一般論文方面，李政霖教師的《[童軍教師於隔宿露營參與度比較](#)》以兩校隔宿露營比較，針對學校的態度、師資參與度、課程規劃等三方面，探討童軍教育於隔宿露營之施行狀態，文末提及隔宿露營學校與旅行社之間的關係可以互相配合，事前學校相關人員與旅行社充分討論規劃，將使活動更服膺教育目標；而《[英語資優班營隊與服務學習方案建構](#)》反思課堂上的英語教學過於學術之問題，藉由在地取材與英語教學的結合，分享其在蘭州國中帶領英語資優班用英語導覽孔廟之服務學習方案，既讓英語變成實用的能力，亦能達到認同在地文化之功能。田耐青副教授的《[教學精進之海外學習心得與實踐](#)》則以教學精進為主軸，分享參訪昆士中學、波士頓市教育局、麻省理工學院等之學習心得，在三所教育機構中皆有可觀之處（如：人性化的校長領導、教練式的教學領導、嚴謹的教學研究等），可供吾人反思。

除上述「專題論文」、「教學分享」、「一般論文」外，本刊亦有「[教育名詞](#)」、「[教育哲語](#)」、「[書評](#)」、「[教育法令](#)」、「[教育訊息](#)」、「[教育數據](#)」及「[議題分析](#)」、「[學府采風](#)」等專欄文章，而「學府采風」則是用影像呈現特色學校及資深校長的教育理念，如〈[東安世界城，文化匯聚的燈火之城-桃園市平鎮區東安國小](#)〉即是推動新住民教育與國際教育有成的學校，而新北市蘆洲區仁愛國小退休高元杰校長〈[我有一個夢~多元、尊重、包容](#)〉則是從自己與孩子的經驗出發，反思去除刻板印象的困難，希望透過教育扎根，建構一個多元族群美好社會。

另本刊亦已於105年12月全新改版上線，滿足讀者在不同載具上獲取更優質的閱讀體驗，並提供教育新知及學術研究成果資訊，是關注教育者不可錯過的重要媒介。期盼各界持續給予愛護、支持與建議，並不吝廣為推介與分享，攜手共同探察教育發展脈動，讓世界更美好。

「體驗」作為多元文化教育的一種方式：內涵與實踐

李淑菁*

摘要

體驗教育如何能夠作為一種教育方式？什麼樣的旅行，能夠成為多元文化教育有效的方式？體驗教育是養成國際移動能力的渠徑之一，在反歧視教育中所謂的「體驗教育」著重於文化體驗，透過體驗（experience）產生感受、然後開始能夠同理，因此是反歧視教育很重要且有效的方式。

「體驗」作為一種跨界的型式，打破範疇（category）之間的界線，這樣的理論位置正是多元文化概念的基礎，而位置造成的觀看視角不同，因此若能讓主/容易位，有機會從不同視角觀看世界，能夠置身不同於「習慣」、「理所當然」或主流的位置，正是多元文化教育的重要內涵，而「體驗」正是讓「位置」轉換的直接方式。本文先說明社會化、單一故事與阻力最小的一條路可能產生的社會偏見與歧視，接著進一步以「體驗」為出發點與標的，從體驗教育的內涵與實踐，說明「體驗」如何能夠作為一種教育方式、什麼樣的「體驗」可以產生多元文化教育的效果，接著提供文化體驗的課程設計供學校教師參考。

關鍵詞：體驗、跨界、多元文化教育

李淑菁（2017）。「體驗」作為多元文化教育的一種方式：內涵與實踐。*教育脈動*，12。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/95ad4e86-5f93-449d-b211-449961cd4479?paged=1&categoryid=bca1d0bc-d1c0-419e-9d36-2489ac5ee09e&insId=00000000-0000-0000-0000-000000000000>



壹、社會化、單一故事與阻力最小的一條路

據中國之聲《全球華語廣播網》2013年8月23日報導，德國聯邦反歧視中心最近發布的報告顯示：無論是在德國的中小學還是大學，在具有移民背景的學生中，有四分之一的人表示在學校受到不同程度的歧視，老師打分或有意偏低，甚至不少同性戀和障礙學生也在校園裡受到侮辱或欺負。歧視甚至是出現在師生關係之間，例如有的土耳其或阿拉伯裔的孩子遭到老師的歧

視，同志教師也不敢在學生面前公開自己的性傾向。目前德國5歲以下的孩子中，有三分之一來自移民家庭。

研究者曾經應某大學之邀進行女影映後座談一部有關變性人的紀錄片，活動結束後一位學生義正嚴詞地跟我說「我們都很尊重各種不同的人那就好了，為什麼要挑出來談呢？」他的反應讓我聯想到10年前進入東部某學校進行研究，我問學校有沒有在學生基本資料卡中註明「原住民」或族別，當時承辦老師反應很強烈的說「強調原住民則是種族歧視」，後來從其他老師及地方承辦人員口中，都聽到一樣的說法，她／他們認為原住民不想被知道是原住民，有「族群認同」上的問題，因此強調原住民成為一種「標籤化」。註明原住民族就是歧視？「標示」身分就是「標籤化」？其根源問題是：我們可以如何去理解並處理「差異」(difference)？

人從一出生就進入社會化歷程，家庭則通常是第一個社會化場域，家庭成員有意識或無意識的教導與互動過程尤其容易影響／形塑孩子對外在世界的看法及想像。我經常去拜訪一位二十多年舊識，她的先生是對印尼認同感很低的印尼華僑，全家經常到世界各國旅遊，就是不帶孩子去印尼。孩子已經12歲了，孩子從小到大聽到的故事是「印尼都是土著！」因此，當我說2015年暑假要去印尼時，孩子的反應是「妳會被土著吃掉！」他已經教會孩子發出漂亮的德文與西班牙文彈舌音，我問「怎不教孩子印尼文？」他說「學印尼文要幹什麼？我們家女兒要到歐美去發展！」

「印尼」等同於「吃人的土著」？儘管生活充滿著各種故事，然而我們為何常常只能聽到單一故事？小朋友一直生存在單一故事的脈絡裡，於是產生了偏見與歧視。孩子特別容易受到故事的影響，小說家Chimamanda Adichie在TED18分鐘的演講就以「單一故事的危險性」(The danger of a single story) 為主題，分享個人的成長故事。來自奈及利亞中產階級背景的她，家裡有請傭人Fide幫忙家務，媽媽對傭人的單一故事是「她家很窮」，Chimamanda也因此對Fide抱以無限憐憫，直到有天到Fide的村落驚訝地看到Fide的哥哥做的精美籃子，才知道其實Fide一家人是很有能力的。若不是因為看到籃子，Chimamanda對Fide一家人的故事就是貧窮而已。

為什麼人們總是那麼輕易地接受單一故事呢？第一，缺乏接觸、實際體驗或其他可類比的跨文化經驗；第二，同儕、學校、媒體的單一故事加乘效果；第三，在社會化過程中，接受單一故事並服從體系的遊戲規則是「阻力最小的一條路」。舉例來說，碩士班畢業的那年夏天(2000年)，我想到緬甸走走，當時許多親朋好友極力勸阻，認為緬甸很危險，剛開始大家的告誡著實讓我擔心動搖，已有自助旅行經驗、也曾經待過媒體的我在平心靜氣思考後決定出發，關鍵在大家都沒去過，所有人也僅能從媒體想像緬甸，而我抵達後看到的緬甸的確也跟大家的想像差距很大。因為缺乏接觸或實際經驗，大家習慣從媒體敘說的單一故事去了解並想像，而最後接受單一故事改變作法，成為「阻力最小的一條路」。倘若當時我走了「阻力最小的一條路」，恐怕也很難去打破單一故事的再製與循環。

「阻力最小的一條路」(a path of least resistance) 概念來自Allan G. Johnson所著(成令方、林鶴玲、吳嘉苓譯，2001)《見樹又見林》一書。社會體系靠著鋪陳出「阻力最小的一條路」，影響我們作為參與者的想法、感受與行為，例如聽到種族歧視或黃色笑話時，即使覺得不舒服，還是跟著哈哈大笑，因為在那場合若不笑，可能會遭受排斥。在阻力最小的一條路中，許多事情變成「自然而然」或「理所當然」，例如某位長輩認為「女人本來就要有個『歸宿』」，本來就應該這樣，他的兒子剛滿30，一樣的話在他口中「自然的」複述出來，這就是社會化的結果。

「阻力最小的一條路」也是人在互動中逐漸發現並習得而參與其中的。West與Zimmerman(1987)認為「性別」是從人的互動中彼此確認產生的，這是一種徵召新血的過程(recruitment process)，社會的新成員不但開始涉入自我規範性別屬性的過程，也產生了一種性別認同，並且努力去維持。在這過程中，若有人沒有適當地表現出那個性別應有的樣子，例如男人味或女人味，就會被要求去解釋或改變。透過社會化的過程，我們開始內化(internalize)社會文化對我們的期待，例如女孩子如何要有女孩子的樣子。隨著社會化程度的加深，倘若出現不符合孩童在家庭中習得的性別法則時，孩童會拚命想辦法找證據去維持他／她們想像中的性／別社會，以符應認知上的一致性。若還是找不到證據，孩童很容易接受大人們的判斷或歸因，例如正常／不正常，成為對所有差異的解釋方式。除了家庭以外，媒體、學校、同儕團體等也都是進行社會化的機構或團體，尤其媒體影響特別深遠。

貳、「體驗教育」如何成為多元文化教育的一種方式？

隨著新移民女性與其婚生子女人口逐漸增加，政府與民間組織推出各種職業訓練與扶助方案，協助新移民女性建立在臺生活網絡，舉辦各式東南亞文化活動與節日。這些「文化活動」大多仍停留在美食交流、選美比賽等花絮式展演，其效果往往是獵奇式展現異國風情，或是煙火式的政績宣傳，對於傳統「買賣婚姻」、「降低臺灣人口素質」的社會歧視，化解有限。

體驗教育也是養成國際移動能力的渠道之一，尤其與多元文化觀點的國際教育息息相關。隨著全球化的趨勢，國際教育是臺灣教育政策的重點之一，然而我們的國際教育真的「國際」了嗎？抑或只是西方中心的國際教育，一切以歐美文化標準為典範？國際教育的課程呈現若是以西餐禮儀的學習為主，就是欠缺多元文化觀點的國際教育，不僅是西方白人中心主義，更是以中上階級文化為標竿的教育內涵。不管從經濟發展、社會發展或教育文化的觀點，發展具多元文化觀點的國際教育迫在眉睫。只是我們的師資具備國際教育的課程規劃能力嗎？目前課程如何呈現？如何訓練多元文化觀點的國際教育能力？「體驗教育」如何能夠成為多元文化教育的一種方式？什麼樣的體驗教育能夠達到多元文化教育的目標？

「體驗教育」在臺灣有很多不同的想像，較常見的是模擬某一情境，讓優勢群體去感受弱勢群體不方便的處境，例如假裝孕婦體會媽媽懷孕的辛苦、明眼人蒙著眼感受視障者的生活難處、讓直立人體會坐著輪椅因而行有礙的狀況。在軍軍課程也會將探索、體驗或冒險教育（adventure education）當成學習、增強自信心與強化團隊合作的方式。在反歧視教育中所說的「體驗教育」著重於文化體驗，透過體驗（experience）產生感受，然後開始能夠同理，因此是反歧視教育很重要且有效的方式。

一、文化接觸與了解的重要性

王雅玄的〈進入情境與歷史〉（2008）一文提及「文化體驗」可以直接轉化為多元文化素養，而踏出多元文化的第一步是接觸。作者總結原住民教師觀點的多元文化技能素養，包括文化溝通、文化學習、文化分析與文化體驗。多元文化作為跨界教育的內涵，「文化體驗」自然成為跨界教育的重要實施方式。

始於1987年的歐盟Emuras大學交換學生計畫（European Region Action Scheme for the Mobility of University Students），讓學生大學課程中有一年可以在歐盟他國的大學修課。這些學生許多是第一次至他國生活與學習，因此這計畫的目的除了智識上的交流，更是透過進一步的文化接觸與了解，達到泛歐洲認同（pan-European identity）的目的。後來創設於2003年的歐盟碩士課程（Erasmus Mundus）更是對歐盟及其之外的其他國家招手，鉅觀來說，以國際教育作為歐洲統合與因應全球化的重要手段之一；鉅觀目的能夠達成多少，則與微觀層次異文化對個人的衝擊與影響息息相關。

筆者去年（2016）8月底到芬蘭參加研討會，離開住宿時一位德國學生向我問公車資訊。一起上了公車之後，才聊到原來他是第一天開學，因為也還在等學校分配的住宿，所以應該會住青年旅館一個禮拜以上。他參加的正是歐盟的Erasmus Programme，將有四個月留在芬蘭的Åbo Akademi University（在芬蘭境內的瑞典大學），之後會去歐盟其他學校完成整個學業。他說他們這一代年輕人，已經沒什麼「我是德國人或哪一國人的概念，只是歐洲人，一種歐洲公民（European citizenship）正在形成！」（田野筆記2016年8月28日）

二、旅行主 / 客易位的特質，成為多元文化教育方式

讓自己置身於異文化之中、從泥土與自然中學習的經驗，可以讓自己與多元文化的內涵進行對話。常常，我們相信我們所「以為」的。太多的「以為」把我們困在自己所設的框架中，動彈不得；而這些框架是由社會與自我共同揉合而成。那麼，該如何跳脫出這些框架呢？位置的轉換可能是一個很好的思考起點。「主體」的改變在多元文化教育歷程中是很重要的。想作好多元文化教育，首先應先改變位置，尤其是社會心理位置，否則只能看到自己想看的。

旅行，不管是短程的移動，或長時間的留學或異地工作經驗，都將在自己身上鑿刻出難以抹滅的痕跡。進出之間，每次安頓與適應的過程，就如穿新鞋的「break in」，剛開始可能會癢傷甚至流血，慢慢的才會適應，甚至喜歡。一次次的進出之間，「異」或「同」變得格外清楚，「不喜歡」與「喜歡」，「主」或「客」也一直在轉換著。「位置」的轉換，是跨界教育的重要內涵，旅行正是讓「位置」轉換的直接方式，因此筆者認為旅行可以作為跨界教育開始與實踐方式。

旅行與旅行過程的體驗在跨界 / 多元文化教育中是重要的。旅行作為一種自我技藝，是過程，而非目的；旅行本身混亂、無秩序、去框架、無先驗 (a priori) 的本質及必要性條件，正是位置翻轉與重新看見的契機。因此，這樣的旅行不是觀光客式的跟團旅行、不是由老師帶領規劃，一起出國或在國內的參訪或短期志工行程。這樣的旅行必須能夠轉換觀看位置，可以是自助旅行，自己去思考規劃行程；可以是沒有完整規劃的流浪幾個月到一年；可以是公益旅行，到泰緬邊境或任何其他地方蹲點。首先在英國發展的空檔年 (gap year)，也是這樣的概念，讓學生在中學升大學、大學升研究所，或大學中甚至工作中的任一階段，讓自己遠離原本自己熟悉的環境，多半會選擇到海外擔任志工、自助旅行或打工度假等。

從旅行的實踐 (practice) 本身的渾沌，可以由整體 (the whole) 出發，不致一開始就陷入單一社會範疇的看見。為了更加了解印尼文化，在2015年夏天，我將自己置入其中，藉由「移動」讓自己成為異鄉「客」，也開始了一段文化理解之旅。我將這一段有關性別觀察的部分整理成〈《印尼etc.》：伊斯蘭性 / 別文化初探〉(2016)一文，這也是一段對伊斯蘭文化不斷拆解與重新理解的過程。

到印尼前，我對伊斯蘭性 / 別文化的了解不外於中東世界帶給我的經驗；到了印尼，沿路上一直感覺「對不上」原鄉，卻也很難具體描繪出印尼伊斯蘭性 / 別文化的樣子。隨著跟當地人的接觸愈來愈多、在地觀察時間長一些，再回到印尼食物繽紛的感受依然在舌尖激盪著，我想到了印尼伊斯蘭性 / 別文化其實很能與印尼當地飲食相應。……一樣旅行到國家，筆者作為一位生理女性，在印尼比中東的感覺輕鬆自由許多，沒有那麼多注目的眼光，也不見比例那麼高包容性…(李淑菁，2016: 150)。

同樣的，從進到越南之前在圍「籬」外的想像，到真正起身離開臺灣進入越南，我才慢慢能夠釐清越南的性別風景，原來越南媽媽眼中的臺灣更是重男輕女，原来越南內部有那麼大的文化歧異性，原来越南那麼重視孝道；進一步對越南社會文化的了解，可以幫助我們理解為何臺灣的越南婚姻移民女性的處境 (李淑菁，2013)。

能夠產生深層意義並發生改變的文化體驗，往往發生在學校圍牆之外，「外婆橋計畫」就是一個很好的例子。誠致教育基金會與《四方報》在2011年暑假發起「外婆橋計畫」，讓新移民媽媽有機會帶著孩子及其臺灣老師一起搖到「外婆家」，這過程對於教師與孩子而言，都是深刻的文化體驗教育。不曾到過東南亞的老師透過這場文化體驗學習，向新住民媽媽及東南亞親人學習在地文化，充實多元知能，轉化成為教學專業能力，也讓移民第二代增進對母國的認識，增強對媽媽母國文化的認同與自信心；對於新移民媽媽而言，在孩子與老師面前能夠展現文化的熟稔度與自信，這些可能是孩子與老師從未看見的。

三、什麼樣的「接觸」能夠引發反身性的學習？

賴樹盛 (2008) 將其其在泰緬邊境服務紀實寫成《邊境漂流》一書，在該書最後部分，反省到一些自以為「服務他人」的海外志工團，若不帶著理解與尊重，給當地帶來的負面影響可能更大。賴樹盛在文中寫道：「志工走後，當地社區的生活一如往昔，甚至因為志工的既定價值和自我優越感帶給當地負面的影響。」他舉例：

一位克倫族青年曾經問我，臺灣年輕人是不是都很會賺錢，不然為什麼每個人都有很昂貴的數位相機和高檔手機呢？是真的很關心我們？因為他們無論到哪，就是先拿起相機什麼都拍，記錄我們的生活。…缺乏對於在地的理解和用上語言文化的隔閡，有些團隊難免將臺灣的團康夏令營戲碼，原封不動搬到海外來上演，這樣的活動雖然娛樂效果去和在地人彼此對話和相互啟發的契機。(賴樹盛，2008：235)

賴樹盛的國際經驗與觀察，提供我們進一步思索多元文化體驗教育的核心問題：什麼樣的「接觸」能夠引發反身性的學習？由〈作伙國際志工交流平臺〉主辦的《國際志工再定義》系列講座，於2015年5月14日邀請臺大社會學博士趙中麒主講〈田野中的自我認同：海外服務中的衝突與適應〉，他在演講中提出的觀點可以讓我們深度思考「接觸」與反身性學習之關聯。他認為擔任志工是進行一種生命儀式，而這樣的生命儀式，會經歷三個階段：分離、轉變與重組。

分離 (Separation)：當志工前往海外服務前，他必須與家人、朋友分離，更重要地，他是與過去的生活、人際關係等分離，準備開始不同的生活。

轉變 (Transition)：當志工於田野中發現與自己過去生活經驗完全不同的文化，甚至是與自我價值觀相衝突的當地文化，讓他開始產生自我認同混淆。這也是心理最痛苦的時刻。

重組 (Reintegration)：志工於適應與思索後，開始「部分重建」自己的價值觀，但仍保有自己原有的價值觀。

在接觸外部世界前，我們身處的社會與環境中形塑自己的價值觀與對世界的認識，當首次接觸到外界，接受到不同觀點的相互衝擊與矛盾時，可能會是相當痛苦的過程，但也是一次突破框架重生的機會。趙中麒舉例：面對「以手吃飯」和「原住民輪杯」文化時，志工可能因「現代化教育」中的公衛知識，認為可能不衛生或有傳染病的風險，而在心理上產生抗拒。趙中麒也提出三個原則，幫助我們的重生過程更加順利：

共融與入境隨俗 (Rapport and Go Native)：避免用自身既有價值判斷田野中的人事物，如有些文化中沒有私有財產的觀點，或是以手吃飯等。儘量用當地人的角度理解當地文化，但並非追求變成當地人，因為這是無法達到的。而閱讀相關資料，能促進文化差異的理解，也能幫助我們避免用自身價值判斷當地文化。

接受普世價值與文化差異的衝突 (Culture shock and identity disorientation)：認知到田野中必將面臨到價值衝突與文化差異的事實，但在尊重文化差異時，或對特殊價值的立場與態度，應有自己的思考，避免總是落入「這是他們的文化與社會，我尊重。」的廉價教條式主義。

不斷自我重建 (Self-reposition)：自我認同重建並非完成後即一勞永逸，當志工每每面臨到不同的文化衝擊，可能就會再度產生重建的過程，因此這是不斷變動的過程。

(資料來源：<http://www.ystaiwan.org/result/1372#sthash.tKV5APED.5oX8b7P4.dpuf>)

換言之，高度覺察與反思能力讓「接觸」成為自身成長的關鍵，那教師如何將這些內涵與精神融入到課程與教學活動之中呢？

參、文化體驗的課程設計

在文化體驗的課程設計中，首重未來教師多元文化素養的培養。Banks (2001) 提出的多元文化教育學校革新五面向，直指教師角色的重要性。再完美的多元文化教育課程到一些對不同族群、性別或文化群體有負面態度的教師手裡，設計再好的課程可能呈現不出它的意義。因此如Foster (1997) 所言，教師要經常去審視自己不經意的偏見對於社會經濟背景較低、不同性別、族群、甚至不同能力的學生的影響，否則再多的教育政策及措施，也無法改變什麼。

一、師資師培生的多元文化體驗課程

一位教育系學生參加原住民地區的社團課輔活動，在期末作業中，他寫下一個突發事件如何引發與自身的對話。

○○突然提出想要看看我的錢包之要求。在當下，我猶豫了，並沒有交出我的錢包。或許是察覺到我眼中的遲疑，(句令我感到慚愧的話：「別擔心，我又不會偷你的錢。」我，XXX，學了將近1學年的教育概論，自以為學到些基礎略窺教育的門戶。但是沒料到自己卻帶著有色眼鏡看著這群學生，下意識的以為自己比他們高等。我很感謝在第一：生這件事。這句話打破了我無謂的虛偽，使我能夠在之後的活動更真誠的對待所有學生。

善良的居民都和我們熱情的打招呼，我是否就在這過程中盲目且過度的自我膨脹，誤認為自己是個多麼了不起的人？覺得，來到XX，我的手心並非向下，也並不是向上，而是該真誠的伸出我的手，緊緊握住所有天真、活潑的友誼(期業，2015，6月)。

具反思性的接觸，能夠跳脫既定過度簡化與強化的觀看方式，培養更細膩的觀察與較全面性的分析能力，讓未來的老師能夠了解文化的複雜性與豐富性，也能具備看見結構 (structure) 的能力，理解行為背後的社會經濟文化因素。在上述引文中，

我們見到有反思性的接觸產生的改變力量。對於一般師資培育，我們要特別著重如何訓練更多元、開放、教師與學生「互為主體性」(intersubjectivity)的視野與能力。

以下筆者以多年來在大學開設〈多元文化教育〉課程的經驗與思索，在此提供【課程設計內涵】以及【多元文化敏感度訓練實作】的內容，與同路人分享，希望能激盪出更多的火花與創新性的作法；其中的【多元文化敏感度訓練實作】部分點子得自與好友廖雲章（現任天下雜誌基金會研發長，前臺灣立報副總編輯）討論得到的靈感。以下內容與進行方式在經過調整後仍可運用不同類型的大學，甚至中小學等，只是必須隨著對象進行改變、彈性調整，在討論與分析的深度上也會有差異。上述反歧視教育內涵與操作方式亦可運用於大學課程，包括教育相關學系、師資培育中心或通識教育課程等。

【課程設計內涵】

只有在了解「多元文化」的前提下，方能進行「多元文化教育」。該課程著重增強學生的多元文化識讀能力，希望藉體驗、實作、影片討論、相關閱讀與討論，以及問題提出的訓練，使學生能夠具備多元文化教育基本素養，俾使不但能轉化到未來教學的課程設計，也能藉此省思自己與社會的關係，重新用多元文化的觀點重新省思教育的意涵、教育政策可能的問題以及避免「問題化」他者的輔導策略。

唯有教師自身能夠領會、了解並實際「多元文化」與自身的關係，具備多元文化的省思與能力，尤其對差異與平等的理解，方能運用於各科的教學設計、過程或課程等教育面向。從「看見」到「實踐」需要批判與覺醒意識，因此本課程將採用溝通、對話、發聲、反思的多元文化教室操作方式，並透過文獻的閱讀與專題報告帶領我們思考、並反芻臺灣的狀況，並非「教科書」般的定理或定律，以培養學生提出問題與批判的能力。此課程包含文獻深究、體驗、行動導向類的課程，藉由訓練未來教師的文化識讀與多元文化敏感度。

【多元文化敏感度訓練實作】

(一) 規定

- 1、所有修課同學分成五組，每人應至少加入其中一組

(每組不超過5人，讓人人都能參與過程)

- 2、規定至少造訪四次以上

- 3、每半個月要報告最新進度、困難與解決方式

- 4、※分組原則

(1) 成員多元異質性愈高，分組作業立基點愈高(請在作業中說明成員背景)

(2) 避免同年級同系的同學在同一組，若有國際學生更佳

(二) 五大實作主題如下

****重要：請記得要先建立關係、用誠懇的態度經營關係****

- 1、吃吃喝喝學文化

(1) 請先研究各種東南亞料理的特色，進到至少兩家不同文化料理的餐廳用餐，並與新移民聊聊。(例如桃園後火車站、臺中火車站附近等)

(2) 敘說：講食物故事或人的故事

(3) 行動：思考還可以幫他們做些什麼？(宣傳特色美食？或如何用故事包裝？)

(4) 整理成小作業

2、牙牙學語看文化

跟原住民或新移民語言交換至少四次。作業內要說明：

(1) 如何找到她 / 他？

(2) 語言交換的過程

(3) 最後用她 / 他們的語言介紹他們的家鄉與文化 (要附中文翻譯) 。

3、東南亞雜貨店尋寶趣

到不同的東南亞雜貨店尋寶，每次要帶來一項零食 (或任何吃的、喝的、好玩) 給全班品嚐。請該組講出每一項**食物**的**故事**，包括如何吃、何時吃、為何吃等問題。

*假日可到**中山北路金萬萬商場**尋寶~

4、公園認識新朋友

(1) 到公園認識照顧臺灣高齡長者的新朋友

(2) 互換Facebook或Line

(3) 在一定熟悉與互信基礎下，拍出3至10分鐘微電影

5、發現隱藏版新城市 (Discover the Hidden City)

(1) 請新住民當導遊，見到城市的另一個風貌

(2) 畫出新住民友善地圖；或者

(3) 以新住民的生活方式，規劃城市漫遊路線，成一不同觀點的旅遊文化地圖 並以故事貫串。

****概念源起：**2010年成立的倫敦社會企業「Unseen Tours (看不見的旅遊)」，訓練遊民帶領遊客走遊民的生活路線。由一群年輕人組成的「The Sock Mob」，原本是贈送倫敦街友襪子、陪伴街友生活的公益團體。在與街友一起野餐、喝咖啡的過程中，他們發現街友對街頭的一切如數家珍，時有精采的獨特觀點。這個發現激發他們成立「Unseen Tours」，訓練街友當導遊，以自己的流浪故事和生活方式規劃城市漫遊路線，獲社會企業創投基金補助後成為獨立公司。

此外，課程還安排【加分作業】，讓同學自行參訪相關的機構，如東南亞書店、國立臺灣圖書館二樓規劃「多元文化資源區」、臺北市立圖書館九樓設置「多元文化資料中心」等，並寫下觀察與想法。安排這項作業的用意除了深化未來教師的多元文化識讀能力，以藉此讓她 / 他了解校園圍牆外有非常豐富可用的教學資源。在【**期末作業**】的部分，要求學生訪談周遭的移民女性或原住民等少數族群，並運用我們這學期所學習的理論進行分析。最後以世界咖啡館的方式，讓未來的教師進行分組報告，大家也會給予回饋，讓實作者聽到來自不同角度的聲音。

二、作業的改變力量

作業可以不只是作業而已，有意義的作業可以創發出足以打破既有基模的體會，甚至產生改變的力量—改變自己、改變關

係、甚至改變社會。民國104年6月底學期要結束之際，筆者收到一位修習「多元文化教育」學生的來信，我知道這門以體驗導向思考的課程，已經對她產生改變。以下為她的信件內容：

我高中的時候讀的是北一女，在那樣的環境中，我們都覺得自己就是「正常」，所以有時候真的會歧視於無形(甚至就算上大學，遇到很多不一樣的人，甚至還加入一些國際交流組織，也一直都還是帶著偏見、歧視看著世界。

直到修了老師的課，我才對東南亞有更深一層的認識，在路上遇到來自東南亞的外籍勞工或是配偶才不會用不太友善對待他們。此外，也對這個社會更敏感，也同時更包容。

互動式教學與討論，讓我可以更設身處地，拋棄既有的成見去站在異文化的角度思考，發現自己原本的想法有多狹隘。平常喜歡實作作業，如果不是因為實作，不會知道金萬萬、東南亞超市，不會發現原來臺北有個這麼充滿異國風情的地方。因為生活周遭並沒有外籍人士，如果不是藉著這個機會，大概永遠也不會去跟東南亞新住民們接觸，知道他們原來性情開朗。去逛金萬萬那天，因為是非假日商場營業的店家寥寥無幾，找到唯一一間有營業的小吃店，阿姨立刻熱情的向我們介紹菲律賓的冰品、小吃，在臺灣消費都很少遇到這麼親切的店家。覺得這裡最可貴的是人情味，平常應該外地人來此，大家都好奇地盯著我們這群稀客。即使素為謀面，文化背景差異大，他們也沒有因此不理不睬，都親切地解答我的疑問(匿名，2015年6月26日)。

透過文化體驗與實際的踏查，可以開啟媒體單一故事軸線外的其他豐富度，跳脫「單一故事的危險性」。恐懼通常來自於不了解或不習慣，唯有接觸，才能了解；唯有了解，才能真正的尊重。臺灣社會普遍對階級文化、族群文化、性別文化或障礙文化之了解普遍不足，特別是東南亞文化或原住民族文化，「尊重」成為許多人的口頭禪。在有興趣了解之前，談「尊重」顯得太敷衍與教條化。

三、中小學文化體驗教育活動

據《臺灣立報》2011年12月9日報導，新北市新莊頭前國小進行「尋根問祖話家譜」課程，讓學生主動出擊訪問家族成員，親手繪製獨一無二的家譜。該活動由老師引導同學透過訪談、資料及照片蒐集，探訪家族成員生平大事，不論是國籍、出生地、慣用語言、宗教信仰或生活習慣，都是學生探訪追尋的功課。這課程活動對少數族群的意義尤其重大，因為許多孩子出生至今只回去過外婆家兩三次，對母親文化不太熟悉，甚至受社會觀感影響轉而產生排斥感。尋根，讓移民或原住民對自己的文化產生認同，對主流族群的學生而言，不同背景的文化豐富性也能開拓學生視野，進而學習尊重差異。特別要提醒的是在帶領的過程中，教師需具備某程度的多元文化素養引導學生思考，避免產生強化偏見與歧視的非預期效果。

美國多元文化教育學者Gay (2000) 就認為對一些弱勢族群而言，參與式的互動 (participatory-interactive) 模式是較習慣的方式，因此教學活動設計先給予學生不同的引起說故事動機的媒介，例如小短片、動畫片、繪本、圖畫等，先製造出能夠觸發談話的情境，再進入談話之中。因此，中小學老師可以思考如何運用翻轉教育的作法讓多元文化教育更具成效。例如從讓學生講故事開始。故事是一個人的生活、生命經歷與看法，也容易引導聽故事的人進入對方情境中。透過教學活動或導師時間，除了了解學生間有關偏見與歧視的觀察，也可以培力 (empower) 弱勢者，讓學生之間也學會尊重不同的文化。

肆、結語

新移民女性豐富的母國文化，為臺灣注入一股新能量，這些異質且豐厚的文化、經驗與知識，經由跨國婚姻產生的社會網絡與國際聯繫，為臺灣創造出更多可能與發展空間；進一步思考，因為多元文化碰撞並交融的社會能量，如果有適當管道引導，將會由「新臺灣之子」傳承並產生新力量。

本文先說明社會化、單一故事與阻力最小的一條路可能產生的社會偏見與歧視，接著進一步以「體驗」為出發點與標的，從體驗教育的內涵與實踐，說明「體驗」如何能夠作為一種教育方式、什麼樣的「體驗」可以產生多元文化教育的效果，接著提供文化體驗的課程設計供學校教師參考。

師資培育過程中，多元文化能力的訓練尤其重要，但上述能力的培養也非一門「多元文化教育」課程就能含括，包括性別

教育、批判教育學、媒體素養及文化研究相關學門，也應該在師資培育過程中呈現。在教育人員具備上述能力之後，不管是「班級經營」或「課程發展與設計的能力」則自然而然養成，並能融入到師培核心課程之中。

參考文獻

王雅玄 (2008)。進入情境與歷史：臺灣原住民教師的多元文化素養及其實踐。

臺東大學教育學報，19 (1) · 33-68。

成令方、林鶴玲、吳嘉苓 (譯) (2001)。A. G. Johnson著。見樹又見林：社會學作為一種生活、實踐與承諾 (The forest and the trees: Sociology as life, practice, and promise)。臺北：群學。

李淑菁 (2013)。籬 / 離 / 釐：觀看越南的性別風景。教育部性別平等教育季刊，65 · 13-22。

李淑菁 (2016)。《印尼etc.》：伊斯蘭性 / 別文化初探。臺灣教育評論月刊，5 (12) · 150-155。

賴樹盛 (2008)。邊境漂流：我們在泰緬邊境2000天。臺北：天下雜誌。

Banks, J. A. (2001). Multicultural education: characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.) *Multicultural education: issues and perspectives* (4th edition) (pp.3-30). New York, NY: John Wiley & Sons.

Foster, M. (1997). Race, gender, and ethnicity: How they structure teachers' perceptions of and Participation in the Profession and School Reform Efforts. In B. Bank & P. Hall (Eds.) *Gender, Equity and Schooling: Policy and Practice* (pp.159-186). New York and London: Garland.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.

West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

* 李淑菁，國立政治大學教育學系副教授

電子郵件：sching13@nccu.edu.tw

多元文化誰與爭鋒？誰敢不從？——兼論多元文化霸權的危機

王雅玄*

摘要

臺灣是個多元文化的國家嗎？在先人前輩的努力推動之下，臺灣已經熱烈的擁抱文化多樣性，多元文化能力逐漸成為人們的生活方式，進一步更要求邁向多元文化素養。可以這麼說：多元文化誰與爭鋒？誰敢不從？本文試圖從多元文化在臺灣社會中的實踐，如世大運的舉辦、運動會進場秀，到中小學教學實務現場的社會教育、科學教育，深入討論諸多實踐多元文化思維的創舉如何可能演變為多元文化霸權？並呼籲提倡多元文化認同與跨界認同來削減多元文化霸權的危機。

關鍵詞：多元文化素養、多元文化霸權、跨域連結、跨界認同

王雅玄 (2017)。多元文化誰與爭鋒？誰敢不從？——兼論多元文化霸權的危機。

教育脈動，12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/a7bdf2c>

-b80a-4172-845c-45c69e04e3c6



壹、前言：不只擁抱文化多樣性

臺灣發展多元文化教育已經長達20年，社會大眾對於多元文化與族群融合的思維並不陌生，尊重不同族群也成了政治正確的說詞。在移民全球化的今日，多元文化的發展更是蒸蒸日上，誰與爭鋒？在教育領域中，從大學課程到教師研習，各階段教師們多少都接受過多元文化教育。「擁抱文化多樣性」使得多元文化教育在眾多元素中脫穎而出，多元文化能力不但已經成為人們的共同生活方式，當代對於人民的要求已經超越多元文化能力，進而邁向多

元文化素養。

一、多元文化能力已成為人們的生活方式

今年暑假臺灣主辦的世界大學運動會可說是世界各國展現多元文化能力的最佳例證。不但世大運的開幕、閉幕典禮所呈現的節目充分展現臺灣的多元族群文化如原住民、閩客與外省文化，來臺的世界各國運動選手在激烈的競賽之餘，也不忘走進市集、夜市與量販店，拍攝臺灣大街小巷之美，品嚐臺灣經典小吃臭豆腐、鴨血糕、蛇湯蛇血...等等，甚至親自體驗臺灣傳統挽面經驗。轉換觀點欣賞多元文化美學、轉換口味品嚐特色美食體驗差異文化，這些超越自身文化束縛的能力，是當代人們在文化觀光上的體驗重點。

此種能力最重要的教學策略是轉化能力，無論是中小學教師或幼教老師，在設計差異文化的體驗或美食品嘗之際，都需要特別注意的是觀點轉換、立場轉化、心態轉化，也就是說，體驗差異文化不能用自己原生文化的口味、立場與心態。以我個人的留學經驗為例，我對藍黴乳酪 (gorgonzola cheese) 的初體驗，始於天壤之別的觀點轉化。最初在超市看到滿滿發霉的起司，還誤以為是過期商品，仔細一瞧不得了，才剛製造且價格不菲，於是好奇心使然買回家準備體驗，一試之下被辛辣黴臭味給嚇到退回冰箱封存。直到希臘室友跟我借去吃，望著他滿心喜悅、如獲甘霖般的臉部表情與讚不絕耳的聲調，心裡又起了疑竇：「到底是多好吃？讚嘆成那樣！」於是我模仿他的臉部表情與讚美語調來品嚐，沒想到心態轉換、立場轉換，整個口味都改變了，我感受到天降甘霖般的美味。這個插曲，變成了我每年回英國必吃藍黴乳酪的儀式。

二、邁向多元文化素養：知識、能力、素養

前陣子鬧得沸沸揚揚的國際新聞，臺灣一所中學學生因為學校運動會進場活動扮演納粹希特勒而惹議，中學生們在此事件中展現多元文化能力，能夠透過資訊能力查詢納粹集團各種角色與坦克車及其使用言談，扮演得栩栩如生重現歷史。然而，殊不知這種角色扮演行為等於是在猶太大屠殺的傷口灑鹽，碰觸了歷史禁忌，以吹捧之姿誤觸歌頌納粹精神之地雷。這是典型的空有多元文化能力而缺乏多元文化素養的例子。素養，是超越認知、情意、技能等實務面向，更需擁有後設認知的批判精神、敏覺文化意識、甚至是意識覺醒。

各級教師在提升多元文化素養的實務現場上，可以試圖用解構的概念，將多元文化素養的內涵分解為多元文化認知、多元文化情意、多元文化技能、多元族群意識、多元語言意識、多元文化意識、多元文化關係、多元文化環境等多層面意涵 (王雅玄，2017)，但是重點是不能僅僅局限於其中一個內涵，素養是全方位的，是一種綜合認知、情意、技能、意識的統合。從微觀心理層面到鉅觀的社會結構面，不但需屏棄對差異的排斥，還要能欣賞差異、並將差異發揚光大。目前的教育趨勢，早已從過去的知識導向，轉成了能力導向，最近更從能力導向，轉成了素養導向，我們教育的層次，不再僅限於獲得「知識」、培養帶得走的「能力」，更需要培養的是「素養」。

貳、超連結：多元文化教育的跨越邊界

過去臺灣在多元文化教育的實踐，經常僅局限於與自身相近的文化，抑或限於易融入領域如人文社會科學。近年來開始發展了多元文化的跨域連結，從人文社會領域的多元文化教學，轉向多元文化科學教育 (王雅玄，2013)；從單一族裔的原生認同，轉向跨族裔的多元認同。

一、增能教育：從社會領域轉向科學教育

增能教育的特質包括：參與的、情意的、提出問題的、情境化的、多元文化的、對話的、去社會化的、民主

的、探究的、跨學科的、行動的 (Shor, 1992) , 這些特質都與多元文化科學教育的特質不謀而合, 多元文化科學教育便是挪用學生文化情境、設計不同文化背景學生可參與的探究學習, 人只有在有對話的、投入情感的情境中才能提出問題與真正學習, 因此多元文化科學教育必然也是增能的教育。科學教育需要有思維的教學, 才能夠成就足以運用科學進行增能的學生。

國小教師可以操作的教學實務實例很多。例如, 國小自然領域的植物單元, 科學老師可以運用原住民的「竹弓」、「陷阱」、「吹箭」等傳統武器來教導物理原則, 運用「魚藤」、「竹炮」、「電土燈」教導化學原則。從原住民生活中的世界觀著手, 將學生之前的生活經驗帶入科學教室學習。目前, 原住民的科學智慧已經累積相當豐富的素材。多元文化科學內涵還可以包括認識東西方國家的香草知識、用途, 實際讓全校同學分班種植香草, 熟悉不同香草的種植環境, 實際製作香草精油、香草手工皂、香草鹽、香草香包、世界各國香草料理、香草飲茶文化。這樣的課程顛覆了原本教科書的植物教學, 僅僅在於認識特定植物的學名、根、莖、葉、果實等零碎片段的知識, 這過程當中由於討論到「香草」與「雜草」之別, 也有師生發現新品種香草, 一些原本沒有被命名所謂的雜草其實符合香草的定義, 因此也開發出新的香草種類。

又如, 國中物理領域的「熱和我們的生活」單元, 為了討論炎熱地區的人們如何因應熱氣、熱傳導、熱對流與輻射現象, 老師可以用房屋設計與建材讓學生進行專題式學習 (project-based learning) , 逐漸擴大為「多元文化建築課程」, 包括土耳其人使用洞穴建造地下教堂與工廠的通風設計, 臺灣閩南建築三合院如何配合太陽運行軌跡來設計, 舊式公寓的天井設計, 通風塔的使用, 讓學生實地架設窗簾於室內或室外, 比較木屋、磚屋、水泥屋等建材, 還有泰雅族石版屋的屋頂用材以及目前最熱門的綠建築等。

二、多元文化認同

在全球化的浪潮下, 多元文化認同 (multicultural identity) 已然形成, 人們的認同不再僅根據原生的文化傳統 (Jensen, 2003) 。臺灣的多元文化議題, 從過去展開了承認四大族群論述, 不但復甦各族群文化, 也提升了各族群認同; 今日更由於新移民的加入, 進而展開了混血族裔的跨界認同。然而, 多數民眾並沒有多元文化認同或跨界認同的概念, 我們依然是習慣單一認同的。

曾經遇到一些代表臺灣出國進行國際交流的舞蹈團教練表示, 「每年出國我們都一定要跳原住民舞蹈, 不能只跳傳統舞蹈或民族舞蹈, 因為就跟中國團沒有差別, 可是我們又不是原住民, 跳起來也不對味, 服裝也常弄錯, 實在很困擾, 難道臺灣人沒有自己的文化嗎? 」我可以理解這位教練複雜的心情, 到底臺灣文化是什麼? 就是原住民文化嗎? 還是中華文化呢? 其實, 臺灣就是多元文化。我們必須承認臺灣是個擁有多元族群的社會, 因此我們應該向國際展現這份多元文化融合的力量。所以我們跳原住民舞, 不是因為我們是原住民, 而是因為我們承認原住民屬於臺灣; 我們也跳客家舞, 或許我們也不是客家人; 我們也跳中國傳統舞蹈、臺灣民族舞蹈, 這些都不是因為我們個人的族群所屬, 而是我們擁有多元文化認同, 我們認同原住民、閩南、客家、外省文化, 未來我們還要跳東南亞特色的舞蹈, 這就是臺灣的多元文化, 多元文化就是我們的優勢, 我們應該發展多元文化認同。

三、承認混血文化 鼓勵跨界認同

我們不僅要發展多元文化認同, 我們還要允許並鼓勵「跨界認同」 (cross-border identity) 。如今移民全球化使得全球人口快速移動, 許多人一生經歷著地理疆界的逐漸模糊, 人們不再僅屬於某一區域, 於是形成了跨界認同 (Sigalas, 2010) 。跨國婚姻也孕育許多混血兒, 多元混裔後代的人口越來越多, 跨文化人口的族群認同探索更為複雜化。當一個人身上不僅僅是單一族群, 跨界認同便是一個貼近移民全球化下跨越疆界與認同政治的議題。

如果未來我們的子孫會在相對高流動的地球村上生存著，那麼跨越疆界與跨界認同便是個關鍵議題。移民，會遭遇跨越疆界的問題；混血兒，更會直接面對跨越疆界的問題。立基於跨文化主義（transculturalism）的意涵（Lewis, 2002），跨文化人口包括本身擁有多樣起源的多族群人口（polyethnic population of diverse origins），由於多樣起源形成了多元身分，多元身分創造了獨一無二的人格，不再是單一靜態的身分認同。跨界認同是指人們由於族群跨界（polyethnic）或地理跨界（multiple localities）而形成多元認同（multiple identities），跨文化人口擁有多元的認同且屬於多群體在各群體中都有若干程度的認同。猶如法國的塊莖理論（Rhizome）（Deleuze & Guattari, 1987），混血族裔的優勢在於擁有盤根錯節的成長經驗，同時生長於兩種或多種以上的文化脈絡，如同蘭花接枝生產千品萬種，創造出混雜美學。文化的生命力來自能否衍生新型文化的能力，因此，多元文化認同與跨界認同將是決定未來生態多樣性的關鍵。

參、多元文化霸權之危機

然而，任何一面倒的論述容易走向極端。多元文化論述的形成固然有助於新南向政策的推動，不過臺灣社會對民主發展羈絆最深的是政治正確論述。當大眾的觀點形成顛撲不破的真理狀態時，就形成了政治正確的統一論述，這恐怕仍深深受到過去威權體制下人們偏好統一論述的影響。多元文化誰與爭鋒？誰敢不從？這形成了多元文化政治正確的危機。

一、誰敢反對多元文化？

當一個論述發展成政治正確，就是霸權。近年來臺灣社會同志運動如火如荼，抨擊異性戀霸權的同時，也被反擊為同性戀霸權。如果有人稍稍懷疑同志教育的適齡性，就可能被誤解為反同志教育、甚至是缺乏性別平等意識，這就是一種同性戀霸權。我們希望一個真正民主的社會，是允許眾聲喧嘩、樂意討論各種議題的。多元文化亦然，當多元文化走到政治正確論述的時候，誰敢反對多元文化？例如，新移民二代培力是當代當紅的新南向政策，政府鼓勵新移民二代學習母語未來到東南亞發展，此舉有助於提升東南亞在臺的實質地位。然而，我們是否也應該樂見新移民二代有自主選擇性到其他國家發展而不去東南亞發展？就像臺灣多數人祖先來自中國，難道我們只能往中國發展？多元文化的精神最終不是發展至極權，我們應該保存多元文化教育的初衷，允許並擁抱文化多樣性之餘，也允許對各類不同文化的多重認同而非單一認同。

二、尊重多元=專業崩盤？

在這個積極營造多元文化的民主環境中，我們最擔心的其實就是這種政治正確的危機，這種尊重多元的政治正確論述，導致在教育現場的教師經常誤解多元文化的精神，以尊重多元之名，行「去專業之實」。最常聽到中小學老師的「偽多元文化論述」，諸如：「我都非常尊重學生，他不想學數學那就不要學」、「原住民學生不讀書我都很包容啊，體育好就好了」、「家長都不管自己的小孩了，我們何必勉強學生」...這種論述實在相當危險，這類話語不但象徵了虛假的多元文化，更是虛假的民主。中小學教育是義務教育也是強制教育，並非家長不管教老師就可以不用管；也不是學生不願學，老師就可以不用教；更不要假借尊重多元文化之名，僅僅讓學生發揮原生天賦。如果這麼簡單，我們也無須讓孩子上學了，這種完全沒有專業的論調，並非多元文化教育所樂見。

肆、結語與展望

一、魔術教師、轉化能力：化無聊為精彩、化危機為轉機

多元文化教育不但反對上述論調，反而會以不同取向解決上述問題。例如，學生不想學數學，老師應該運用文

化回應教學策略，把學生眼中無聊的數學變成學生喜愛的數學；家長不管小孩，老師應該運用文化親和力與文化關聯能力將家長轉化為共同關心小孩的夥伴；原住民只愛運動，老師應該借力使力將運動在各科教學發展統整教學，各類運動中也存在著物理、數學、語文、藝術等等，這才是多元文化專業教師。教師最迫切發展的是多元文化轉化教學能力，所謂教師就是個轉化型知識分子，轉化能力就像變魔術，魔術教師就是有本事讓家長與學生看似沒有興趣的知識，在教師的妙語如珠或巧手中立即轉化為親民有趣的教材，這才是教育專業。切勿讓「偽多元文化論述」或虛假的民主藉由尊重多元差異的說詞，成了專業崩盤的殺手。

二、統合多元文化價值，重建社會道德

多元文化教育並非顛覆所有教育價值、怎樣都行。多元、開放、民主、自由，經常被過度濫用，這些概念經常導致反專業反權威，也就是Bernstein (1971) 所謂集合知識的神聖性帶來專業認同，而統整知識象徵知識結構多元開放民主自由，卻也帶來人們在專業界線的意識模糊。多元文化教育面臨此種專業崩盤的危機，這也可能引發社會道德的危機，或許可能終結某種教育體制，教師如何在多元開放自由民主的氛圍中發展教育專業，引導學生免於道德崩盤，是現階段的臺灣社會亟需解決的問題。

參考文獻

- 王雅玄 (2013)。多元文化科學的教學越界與課程轉化。《課程與教學季刊》，16 (3)，111-138。
- 王雅玄 (2017)。教師何等角色？轉型社會中的教師圖像與專業素養。載於《教育研究新視野：中正大學教育學研究所二十周年論文集》(頁153-183)。臺北市：五南。
- Bernstein, B. (1971). "On the classification and framing of educational knowledge." In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp.47-69). London, UK: Collier-Macmillan.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Rhizome a thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Jensen, L. A. (2003). Coming of age in a multicultural world: Globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied Developmental Science*, 7(3), 189-196.
- Lewis, J. (2002). From culturalism to transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies*, 1, 14-32.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of

intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*,
11 (2), 241-265.

* 王雅玄 · 國立中正大學教育學研究所教授

電子郵件 : sunny.wang@ccu.edu.tw

多元文化教育與國際教育的連結

劉美慧*

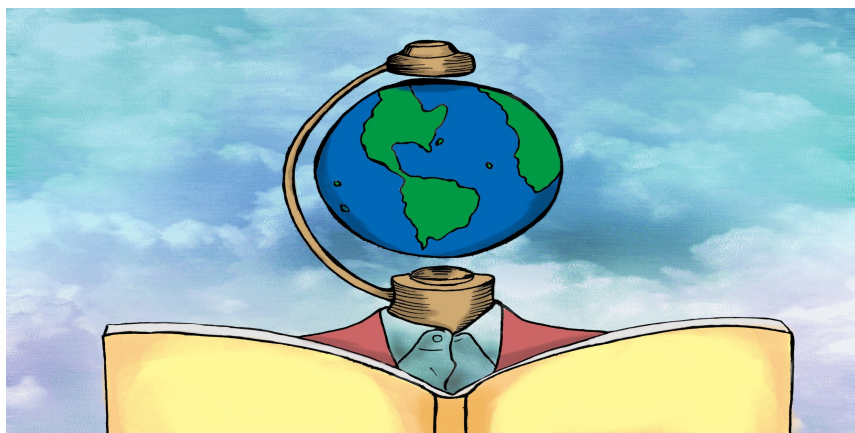
摘要

多元文化教育、國際教育一直被視為兩種不同的運動，各有不同的理論論述或教育實踐，但這兩種運動都有共同關懷的議題，尤其在21世紀全球化的時代，跨界與相互依賴性愈來愈強，當我們在探討文化多樣性與社會正義的議題時，兼顧在地與全球觀點，才是世界公民應具備的素養。因此，思考此兩種運動的整合並建構課程發展模式，將有利於學校議題融入課程的推動。本文旨在探討多元文化教育與國際教育整合的可能途徑並發展議題融入課程模式，希望能為十二年國教課程改革的議題融入課程開闢另一條新的出路。

關鍵詞：多元文化教育、國際教育、全球教育、議題融入課程

劉美慧 (2017)。多元文化教育與國際教育的連結。教育脈動，12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/de789c4c-4ae8-4302-b69e-b819799ae646>



壹、前言

我長期投入多元文化教育的研究，在臺灣多元社會的邊界內，探討族群、性別與階級議題，直到2011年參與教育部的國際教育計畫，指導學校發展學校本位課程，日益體會兩種運動接軌的必要性。例如，當我們討論新移民女性的議題時，不能無視於跨國流動的現象；而當我們分析國際人權議題時，也不能忽視本土的人權議題。多元文化教育和國際教育有許多相同的核心關懷，例如正義、人權，但卻一直被視為兩種不同的運動在推動，而學校的課程時間有限，如果不能整合，許多重要的議題常會被邊緣化。因此，若能將多元文化教育放在全球化脈絡下重新思考，使其與國際教育接軌，將賦予多元文化教育新視野，也有利於國際教育的推動。

貳、兩種運動整合的可能途徑

行政院教育改革審議委員會 (1996) 在「教育改革諮議報告書」中建議將多元文化教育列為教育改革的重點之一，開啟了

多元文化教育運動。多元文化教育在臺灣發展已經20年，從最早聚焦在原住民教育，到現在以弱勢者教育與新移民教育為主，雖然關注的對象改變，但無論政策制定或實務推動，多元文化教育仍以國內的族群文化多樣性為範疇。

因應全球化的浪潮，教育部近幾年積極推動國際教育，欲培養學生全球移動力，厚植軟實力。2011年教育部公布「中小學國際教育白皮書」，以10年為期，透過課程與教學、國際交流、學校國際化、教師專業發展四軌，全面推動國際教育（教育部，2011）。同年，臺北市也公布2011-2016全球教育白皮書，以國際化與全球觀強化城市競爭力（臺北市，2011）。無論是國際教育或全球教育，表面上看起來是名詞上的差異，但仔細分析白皮書內容，可以發現二者都強調培養學生具備國際素養、全球競爭力與全球責任感的世界公民，可謂殊途同歸。

全球的經濟文化力量穿透了個人與社群，使得不同的文化形式產生跨國流動，打破了世界各國的疆界，提高了國與國之間的同質性，也使得人類面臨了許多全球共同的議題，這些議題需要世界公民跨國合作、共同解決。因此，學界提出了世界公民的主張，這些主張的具體呈現包括「彈性公民資質（flexible citizenship）」（Ong, 1999）、「全球公民文化（global civic culture）」（Boulding, 1988）與「多元文化公民資質（multicultural citizenship）」（Kymlicka, 1995）的概念，以因應地球村世界公民的培養。對於各國而言，公民教育應如何兼顧全球視野與本土主體性，將會是一項重大的考驗。

因此，開啟多元文化教育與國際教育的對話，從全球架構來思考本土議題，或從本土觀點提供解決全球議題的方法，將成為全球化時代的重要議題。

多元文化教育與國際教育應如何整合？有哪些可能的途徑？Cole（1984）提出全球教育多元化（multiculturalize global education）或多元文化教育全球化（globalize multicultural education）的途徑，他認為任何全球的改變都是從個人開始，慢慢跨大到更大的群體。個人應適應群體，了解個人如何受到世界因素的影響。個人同時隸屬於不同團體，課程應幫助學理解我們所屬的團體如何影響我們的價值觀與態度，當個體了解團體，則更容易了解全球現象。

此外，Gibson（2010）以提問的方式，思考多元文化與國際教育的連結：1、多元文化教育如何融入全球化的社會脈絡？2、經濟不平等與全球文化交流兩股勢力如何形塑多元文化教育？3、多元文化教育學者如何在領域內外環繞全球化的對話？這些提問很明顯的以多元文化教育為主體，從全球化的架構下重新思考多元文化教育面臨的問題。雖然沒有提供兩種運動整合的答案，卻提出整合的思考方向。

無論是多元文化全球教育或全球化多元文化教育，這兩種整合模式仍分別以全球教育或多元文化教育為主體，有主客之分，屬於觀點上的融合。另一種可能的途徑是多元文化 - 全球教育，二者互為主體、互相參照。

參、課綱中的多元文化教育與國際教育議題

十二年國民基本教育課程綱要已於103年公布，即將於108年正式上路，新課綱以核心素養為課程發展主軸，其中「多元文化與國際理解」為核心素養之一，並界定如下：

具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷。

仔細解讀此素養，可以發現多元文化與國際理解是兩個並列的概念，定義的前半段在解釋多元文化，後半段說明國際理解。此外，新課綱共納入19項議題，其中多元文化教育與國際教育是並列的兩個不同議題，相較於九年一貫課程僅有7項議題，新課綱增加了將近3倍的議題量，如果沒有更明確的課程指引與規劃，很有可能重蹈議題泡沫化的覆轍。

十二年國民基本教育課程綱要將「多元文化與國際理解」列為核心素養之一。課綱也列舉不同階段學生應具備的核心能力：

具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性。

具備敏察和接納多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異。

在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力。

宋佩芬與陳麗華（2008）認為過去臺灣雖然推動環境教育、多元文化教育、人權教育，但是比較沒有強調全球視野。對學校而言，如果多元文化教育與國際教育被視為兩種不同的議題，在學校有限的課程時間考量之下，在課程選擇時，可能有一方會被邊緣化。

即使有些學校將多元文化議題納入課程中，我們也時常發現學校慣用附加課程或活動方式進行，最常見的就是「多元文化週」活動，這是有趣又能快速讓學生體會文化多樣性的活動，但卻是短暫的教學活動，恐造成課程被簡化為活動，或是「為多元而多元，為活動而活動」的情形（劉美慧，2011）。多元文化課程零碎化，失去整體感與系統性。

我也發現有些學校有心推動國際教育，但因為課程領導者不清楚國際教育的定義，課程設計雖然很完整、具系統性，但內容卻缺乏國際元素，例如課程目標希望培養學生向外國人介紹本土文化的能力，但課程內容都聚焦在本土文化的學習，並未說明如何和外國人進行文化互動與交流，充其量只是裹著國際教育糖衣的本土文化學習課程。

我之所以稱多元文化與全球教育為運動，是將他們視為一種社會運動，需要一群認同其願景的人士共同努力，使其進入主流的課程與教學中，促進學校課程的革新。新課綱規定學校必須開設彈性學習課程或選修課程，為議題融入課程提供很好的發展空間。許多學校有心進行課程改革，但需要更明確的指引，如果能利用這波課程改革，發展學校本位議題融入課程模式，相信應有助於多元文化教育與國際教育的推展。

臺北市全球教育白皮書中，為多元文化教育與全球教育兩種運動的結合下了最好的註腳：

探討人權、公義、和平、環境、公平貿易等全球議題時，需同時放置在本土脈絡與全球架構中，才能有通盤理解問題廣度。落入實踐與行動時，更不能忽略本土脈絡的思考，才能提升行動方案的價值性與可行性。例如，在關心全球議題時，除了探討世界各地，各種類型移民之成因與問題之外，更要省思臺灣的外籍勞工、外籍配偶等議題，兼顧本土脈絡。（臺北市，2011）

既然文化為多元文化教育概念的核心，我們不能對國外的定義照單全收，這個外來名詞的本土意涵生成與建構就顯得非常重要。臺灣的多元文化獨特之處在於：在主流文化長期壓抑之下的鄉土文化、以及因跨國婚姻的新移民文化，從這部分重新思考多元文化教育的意義，當使臺灣的多元文化教育更具本土意涵也能與國際連結。

肆、議題融入課程模式

議題融入課程的層級有4種：課程層級、教科書層級、學校層級、教師層級（張芬芬、張嘉育，2015）。無論是何種層級，在發展議題中心課程時，宜掌握幾個原則：1、系統化原則：課程設計時，宜顧及活動背後所要傳遞的議題概念，以概念、事件或議題作為課程的組織要素。例如，在概念方面，可以涵蓋弱勢族群、涵化、遷移、偏見、歧視、種族中心主義、認同等。事件分析部分，強調過去、現在及未來的時間軸。議題方面，以開放性問題為主，透過尚未解決的問題，培養學生解決問題的能力。善加運用概念圖，以呈現概念的關聯性和系統性。2、脈絡化原則：多元文化—國際教育課程除了文化理解外，更重要的是了解國家之間的關係。如果能進一步分析國家之間的關係和處境，學生將可超越表面的學習，培養複雜的認知學習和批判能力。例如，教導學生了解新移民議題時，可讓學生知道新移民女性現象如何改變臺灣的人口結構，並介紹新移民的母文化，進一步將新移民議題放置在全球化的關係網絡中，分析優勢族群如何看待新移民議題，藉以凸顯族群間不平等關係。3、轉化原則：多元文化教育目標除了幫助學生增進文化理解之外，更重要的是了解弱勢族群和優勢族群間的關係，所以在課程內容上應避免只敘述各族群歷史和文化，因為這種百科全書式或櫥窗取向的模式，看似面面俱到，卻只能提供學生表淺的知識理解，欠缺提供學生深入探究文化脈絡的機會。強調多樣性的和諧取向論述，或許適合低中年級的學生，但多元文化課程如果停留在這種讚頌差異的層次，反而隱藏社會上族群衝突的事實，對於培養更深層的多元文化意識，其實還有很大的距離。議題中心課程讓學生針對爭論性議題正反觀點的陳述，讓學生經歷認知結構的失衡和統整，並利用議題為核心，解釋不同族群的觀點和經驗，讓學生了解族群的差異。教師更可在教學中，讓學生分析知識建構的過程，如何受到文化偏見的影响，以培養批判思考的能力。議題分析是沉重的，具有挑戰性，但它卻真實反映社會的現況，多元文化課程不應迴避爭論性議題的討論（劉

美慧、洪麗卿, 2012)。

將議題融入課程時, 如何讓議題立體、多元? 《全球面向的教學》一書中提出的全球教育四面向模式, 提供很好的思考架構, 讓議題融入課程時能夠更豐富。茲將各種模式說明如表1:

表1
全球教育四面向模式

	關鍵概念	知識	技能	態度
空間面向	<ul style="list-style-type: none"> •互賴 •全球—在地 •系統 	<ul style="list-style-type: none"> •全球—在地間的聯繫和依賴 •全球系統 •系統的本質與功能 •知識領域間的關聯 •全人類和其他物種的共同需求 •把自己視為一個全人 	<ul style="list-style-type: none"> •關係性思維 (強調模式和連接) •系統性思維 (了解變遷對於系統的影響) •人際關係 •合作 	<ul style="list-style-type: none"> •適應變遷的彈性 •願意教學相長 •願意成為團體的一分子 •關心共同利益 •與他人及他們問題團結的觀念
議題面向	<ul style="list-style-type: none"> •全球—在地議題 •議題間的互連 •觀點 	<ul style="list-style-type: none"> •在全球平臺下, 人際間的批判性議題 •議題、事件和趨勢間的相互關聯 •與議題相關的一系列觀點 •觀點形塑的歷程 	<ul style="list-style-type: none"> •研究和調查 •資訊的評估、組織和呈現 •分析趨勢 •個人判斷與決策 	<ul style="list-style-type: none"> •對議題、趨勢和全球狀況的好奇心 •對於他者觀點的接受和批判 •同理與尊重其他人民與文化
時間面向	<ul style="list-style-type: none"> •互動的時期 •未來是可選擇的行動 	<ul style="list-style-type: none"> •過去、現在和未來之間的關係 •未來的範圍, 包括可能的、很有可能的與更好的 •永續發展 •從個人層次到全球層次的行動潛力 	<ul style="list-style-type: none"> •因應變化與不確定性 •推論和預測 •創意與水平思考 •問題解決 •採取個人行動 	<ul style="list-style-type: none"> •容忍模糊和不確定性 •做好考慮長期後果的準備 •做好利用想像和直覺的準備 •對個人和社會行動的承諾
內在面向	<ul style="list-style-type: none"> •內在探索 	<ul style="list-style-type: none"> •和自我有關的知 	<ul style="list-style-type: none"> •個人反思與分析 	<ul style="list-style-type: none"> •相信自己的能力

	<ul style="list-style-type: none"> •教學 / 學習過程 •媒體與訊息 	<ul style="list-style-type: none"> 識、認同、強項、弱點和潛力 •個人的觀點、價值觀和世界觀 •個人信念和行動間的不一致 	<ul style="list-style-type: none"> •個人成長—情感、智力、身體與心靈 •學習彈性 (在不同的脈絡下學習，利用不同的方式進行學習) 	<ul style="list-style-type: none"> 和潛力 •認識到學習是一個終身的過程 •真誠—呈現真實的個體 •做好冒險的準備 •信任
--	--	--	--	---

資料來源：Hicks, D., & Holden, C. (2007 : 21).

此模式的縱軸包括空間、時間、議題、內在4個面向，提醒議題融入課程時應考慮議題的地理與歷史脈絡，議題本身的核心概念，議題與學習者之間的關係。橫軸包括知識、技能與態度的學習目標。在進行議題融入課程時，建議以此為思考架構，重新整合多元文化教育與國際教育。

伍、結語

誠如社會學家Giddens (1994) 所說，全球化是一種世界各地區之間的相互連結性 (interconnectedness) 大幅提升的生活方式。在全球化生活方式之中，正面與負面的現象快速的流動與傳播，全球化的生活方式，充滿了機會，也充滿了危機。全球化是經濟、文化、環境及社會等面向相互依賴性的增強歷程，也是拉大經濟不平等與社會不正義的過程。

而國際教育的基本假設在於：分配不平等會抵銷我們對提升社會正義的努力，我們居住在相互依存的世界裡，沒有任何一個國家可以獨立解決世界的問題，因此要打破國界、攜手合作，才有可能解決世界議題。Pike (2000) 認為國際教育的目的在於消除國家的疆界，培養具有全球意識的世界公民 (cosmopolitan citizens) 。

基進取向的多元文化教育強調社會行動、批判與實踐精神。此取向希望能分析差異背後隱藏的衝突，並將批判意識轉化為行動力，促進社會正義。這個取向以批判理論為基礎，認為不同群體為了資源而競爭，優勢團體會建立許多規則來鞏固既得利益，而弱勢團體會意識到不公義的結構與制度，進而產生抗拒。多元文化課程希望培養學生發展對社會不公平的現狀產生實際意識，繼而開展社會行動技能，以促進社會、政治與經濟現況的改變，強調不同形式的壓迫具有相同本質的分析，尋找議題結盟的可能性 (Sleeter & Grant, 2008) 。

多元文化教育與國際教育的最高理想，都在解決人類面臨的不公義問題，促進社會正義。而全球議題不可能直接跳到全球的層級解決，還是要從個人與團體開始，因此，透過兩種運動相關議題的結盟與整合，才能找到解決問題的多元與全球視野。

參考文獻

臺北市政府教育局 (2011) 。2011-2016臺北市全球教育白皮書。臺北市：作者。

宋佩芬、陳麗華 (2008) 。全球教育之脈絡分析兼評臺灣的全球教育研究。課程與教學季刊，11 (2) ，1-26。

行政院教育改革審議委員會 (1996) 。教育改革諮議報告書。臺北市：作者。

張芬芬、張嘉育 (2015) 。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。臺灣教育評論月刊，4 (3) ，26-33。

教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書。臺北市：作者。

教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

劉美慧 (2011)。我國多元文化教育之發展與困境。載於國家教育研究院 (主編)。
我國百年教育回顧與展望 (頁221-235)。新北市：國家教育研究院。

劉美慧、洪麗卿 (2012)。國際教育融入課程的模式與原則。載於中小學國際教
育融入課程資源手冊 (頁28-33)。臺北市：教育部。

Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: Education for an interdependent world*. New York, NY: Teachers College Press.

Cole, D, J. (1984). Multicultural education and global education: A possible merger. *Theory Into Practice, 23*, 151-154.

Gibson, M, L. (2010). Are we "reading the world" ? A review of multicultural literature on globalization. *Multicultural Perspective, 12*(3), 127-129.

Giddens, A (1994). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Cambridge, UK: Polity Press.

Hicks, D., & Holden, C. (2007). *Teaching the global dimension: Key principles and effective Practice*. London, England, UK: Routledge.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. New York, NY: Oxford University Press.

Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Durham, NC: Duke University Press.

Pike, G. (2000). Global education and national identity: In pursuing of meaning. *Theory Into Practice, 39*(2), 64-73.

Sleeter, C., & Grant, C. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender (6th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

* 劉美慧，國立臺灣師範大學課程與教學研究所教授

電子郵件：lium@ntnu.edu.tw

觀賞藝術家傳記電影培養多元文化素養的學習成效

黃秀雯* 王采薇**

摘要

藝術教育課程經由藝術作品及文化遺產之介紹，增進學生們對於文化的多元性的認識以及參與在地文化的能力。然而科技大學學生的學習常以未來實務應用為主要之導向，不喜歡太多的理論講述課程或內容，因此本研究以藝術家傳記電影和創作作品作為藝術教育多元文化探究的文本，透過藝術家多采多姿的生命經驗和作品探究的方式，協助學生從課堂討論的過程，了解不同社會脈絡下之藝術家特色，及其如何透過創作方式與社會文化進行對話。研究之目的在了解以藝術家傳記電影和創作作品作為多元文化議題探究文本方式的學習成果。

關鍵詞：傳記電影、多元文化、藝術教學、通識課程

黃秀雯、王采薇（2017）。觀賞藝術家傳記電影培養多元文化素養的學習成效。

教育脈動·12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/56e73bd0-0a6a-4dfc-bcb2-486c0f76286a>



壹、研究背景與動機

一、多元文化素養與多元文化教育內涵

根據教育部統計處（2016）資料，臺灣新住民人數由2004年的33.6萬人，快速成長至2015年的50.9萬人；新住民子女約占國中小學生數的10.6%。隨著新住民子女的增加，學生接觸到新住民文化的機會也提高了，事實上臺灣從過去的歷史至今，早已接觸許多不同的族群，生活中更融合了多元文化的足跡，在這多元文化脈絡下的當代臺灣學生更應具備國際觀與多元文化素養。

何謂多元文化素養？Hoskins和Fredriksson（2008）認為素養（competences）是知識、技巧、態度和價值的整合，是未

來適應社會、面臨工作挑戰、生活所需，與提升生活品質的整合性能力。Banks (2004) 曾提出多元文化素養的內涵，包含能識別知識創造者及其興趣的技巧與能力，揭露知識的假設，視知識來自多樣的族群和文化觀點，以及運用知識引領行動以創造一個人道且公正的世界等。而王雅玄 (2007) 整理並分析文獻時提出教師之多元文化素養量表之內涵，應包含：「多元文化認知」、「多元文化情意」、「多元文化技能」、「多元文化意識」、「多元族群意識」、「多元語言意識」、「多元文化環境」以及「多元文化關係」等八類別。另外，陳伯璋 (2009) 曾指出多元文化教育的實施能讓學生了解文化的多元、尊重與包容，進而建構自我文化的認同，且能幫助學生理解自身的處境與社會脈絡關係，以達到自我解放與增能的目標 (劉美慧, 2009)。

綜合上述可知，多元文化素養即是能具備識別、揭露族群與文化的知識與技能、理解自身文化與其他文化間差異的能力，尊重文化的多元性，培養具雅量與包容胸襟的態度。

二、藝術與多元文化的關聯性

藝術傳遞文化訊息，而影像創作者與藝術家透過視覺意象與當代的文化現象進行對話，將欲傳達之意涵經由創作媒材與作品內容傳達給欣賞者。藝術教育課程則經由藝術作品及文化遺產之介紹，增進學生們對於文化多元性的認識以及參與在地文化的能力。因此藝術課程在通識教育中的功能則是透過視覺影像為媒介，引導學生進行社會環境、文化等現象的關懷、批判與反思 (黃秀雯、王采薇, 2008)。此種運用視覺影像為媒介，透過與文本 (藝術品)、創作者，以及其他欣賞者的對話，進行藝術探究與欣賞，不但可以學習到個人思想與感受的表達，亦可習得視覺解讀的溝通能力，透過邏輯思考與分析能力去進行藝術與社會文化脈絡關聯性的洞察，理解不同族群與社會文化的特性，進而培養對他者的關懷與欣賞，省思與建構自身存在的認同感與價值感。因此，藝術教師應以後現代的觀點來透視且批判社會及歷史間的關係，以建構理想的教育情境，透過視覺圖像/影像和藝術作品能讓學生認識各種不同類型的文化，不但可幫助學生體認到藝術對文化發展的重要性，也能協助其學會以具有批判、反省、象徵的閱讀方式，探討隱藏在藝術形式背後的文化意涵，以及當時代、環境與社會間脈絡關係，並建構自己的認同。事實上這樣的跨文化認識與了解以及自我覺察即為多元文化能力的一部分 (National Association of Social Workers, 2015)，而多元文化能力又常強調文化素養的重要性、跨文化知識與實踐上的技能 (Green et al., 2005)。

三、科技大學學生的學習特性

本課程設計考量科技大學學生學習常以未來實務應用為主要之導向，不喜歡太多的理論講述課程或內容，且研究者過去教授通識藝術課程時，多數學生們反應喜歡看電影。過去針對技術學院學生學習型態的研究報告中也顯示，技術學院二技學生最喜歡的課程類型是偏重實務，其次，為有助於就業的課程 (廖莘邁, 2004)。因此，要促進科技大學學生主動學習的方式，則是讓學生有機會能學習參與，從做中學的過程中，啟發學生的學習興趣與動機，了解學習的意義所在，及知識的應用價值。且劉若蘭 (2009) 也建議教師應強化合作學習與實作能力。透過師生的互動機會，引發學生的參與動機，也因教師真實地關懷學生，也將對學生的學習、人格與發展產生影響 (羅寶鳳, 2005)。若學生的學習動機增強時，其學習滿意程度和學習績效也會跟著提高 (邱道生、林宗輝, 2009)。綜合上述之研究結果可知，學習內容或型態能引發學生的學習興趣或動機，將能提高學習成效。

四、課程設計內涵與研究目的

根據過去技職院校學生的學習特性相關之研究，以及Banks (2004) 和王雅玄 (2007) 多元文化素養概念，研究者以藝術家傳記電影和創作作品作為大學通識藝術課程探究多元文化議題的文本，期望透過藝術家多采多姿的生命經驗和作品探究的方式，協助學生從課堂討論的過程，了解不同社會脈絡下之藝術家特色，及其如何透過創作方式與社會文化進行對話。從探究他(她)人的經驗，幫助學生體會人類存在的多元意義，並透過觀賞電影之視覺能力去感受與理解多元文化，進而省思自己和觀看他者的視域，建構自己的價值與認同感。換言之，這項課程安排旨在培養學生對於不同文化的了解、欣賞與尊重，具備多重文化觀點以及溝通能力之多元文化素養。

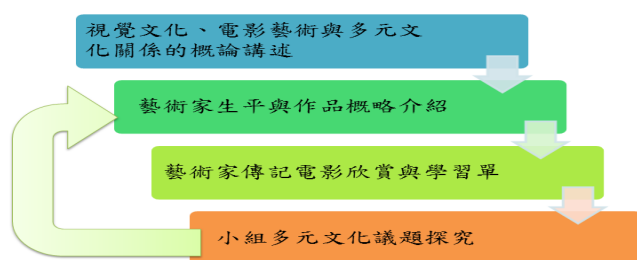
本研究聚焦一所科技大學二年級的大學通識選修課程，兩班選課學生共計80位，課程名稱為「視覺素養與文化多元性探究」，主要的研究目的在於透過期末問卷資料，來了解以藝術家傳記電影和創作作品作為多元文化議題探究文本的學習成果。

貳、課程安排與設計

本課程架構分為四大部分，第一部分為了解視覺文化、電影藝術與多元文化的關係；第二部分為藝術家生平與作品概略介紹；第三部分為藝術家傳記電影欣賞與學習單、第四部分為小組多元文化議題探究（如表1，課程大綱請見附件一）。每一位藝術家將會安排兩週的時間分別進行藝術家介紹、電影欣賞與多元文化議題討論等活動，在觀看電影前，老師會先概略性的介紹藝術家的生平及其作品，讓學生對於該藝術家有所認識，再讓學生觀看影片，次週則是帶領學生分組進行議題的報告與討論。

表1

課程架構



本次課程安排了五位藝術家，這五位藝術家均出生於19世紀，分別來自不同的國家，讓學生能從電影中去發掘不同國家的民族差異與共同性。男性藝術家的部分以梵谷（Vincent van V. W.）（如圖1.）和莫迪利亞尼（A. Modigliani）（如圖2.）為主，兩位男性藝術家的共同點在於均熱愛繪畫，但繪畫的主角不同，生命歷程均屬於早逝，但他們用不同的方式來展現藝術的生命力。另外，三位來自不同家庭經濟背景的女性藝術家，她們的共同點在於具備現代的新女性的作風，勇於挑戰當時社會對女生既有的性別框架之束縛，並敢於追求自己的理想與目標。

梵谷的畫大家都相當的熟識，知道他割耳的瘋狂舉動，但對於他的生平卻不太了解，27歲才開始立志當畫家的梵谷，在他生前卻是默默無聞，生活總是不如他所願，最後因投入繪畫中，似乎找到了自己的理想（陳彬彬，2010）。而莫迪利亞尼的人物畫作品相當有自己的風格特色，他出生於義大利的望族，但因父親經商失敗宣告破產，然而母親為知識分子，即使家道中落亦相當重視教養，發覺莫迪利亞尼繪畫天分，帶他逛遍家鄉附近的博物館。雖然莫迪利亞尼被視為才子，卻因為種族與家庭環境的緣故，讓他婚姻生活受阻，加上身體的病痛，促使其吸毒自甘墮落，但卻也有人認為他是個透過繪畫禮讚生命和愛情的人（何政廣，2012）。

研究者期望經由觀賞這兩位男性藝術家不同的生命歷程，課堂中引導學生討論「梵谷的繪畫和他的生活經驗、家庭背景、宗教理念間有什麼樣的關聯性呢？」、「十年的繪畫生涯，並沒有受到買家的青睞，是什麼力量讓梵谷拼命的作畫？」、「梵谷想要透過繪畫來表達什麼呢？繪畫在他生命中所扮演的角色為何？」，以及「莫迪利亞尼的義大利猶太人身分，對於他的繪畫創作和婚姻有何影響？」、「莫迪利亞尼繪畫特色？以及為何在他畫中人物的眼睛沒有眼珠呢？用意何在？」、「比較莫迪利亞尼與畢卡索，不同的社會階級背景，在生活態度、繪畫創作中的表現有何差異性呢？」透過這些問題的討論希望學生們能認識了解並探究其中的社會階級、宗教、種族與文化差異...等多元文化議題。

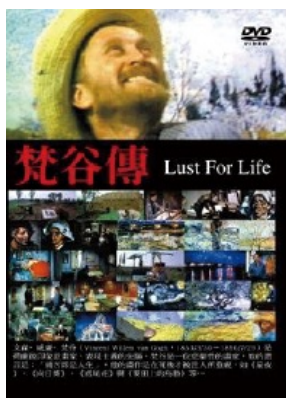


圖1. 梵谷傳DVD



圖2. 畢卡索與莫迪利亞尼DVD

女性藝術家以生命歷程相當多采多姿的芙烈達 (Kahlo F.) (如圖3.) ; 富有創造力、想像力和觀察力的童書創造者波特小姐 (Potter H. B.) (圖4.) , 和引領潮流的時尚女王香奈兒 (Chanel G.) (圖5.) 為視覺文本。



圖3. 芙烈達·卡羅DVD



圖4. 波特小姐DVD



圖5. 香奈兒女士DVD

選擇《揮灑烈愛》這部影片的原因是：芙烈達·卡羅為少數在世時即成名的墨西哥女性藝術家，18歲時因為一場車禍導致下半身癱瘓，日以繼夜都只能躺在床上休養，父母親為了讓她能打發時間，特地買了畫架並於床上安裝鏡子，開啟了她的繪畫生涯。日後不斷地復健終於能再度站起來，為了不讓自己成為父母親的負擔，她決定找當時墨西哥知名的壁畫家狄亞哥 (Diego R.) 指導，以確定自己是否能透過繪畫為生，後來兩人因興趣和政治理念相投，陷入情網步入婚姻，但狄亞哥仍不改多情的個性，甚至與其妹妹克莉絲汀發生關係，促使芙烈達絕望至極 (蔡佩君譯，2003)。她的繪畫很多的元素都來自於生活中的事物與感觸，例如：常透過兩個自己或是頭髮來傳達其心情。她是個勇於作自己的一位女性，於其日記中並不諱言其具有雙性戀的傾向，因此研究者期望透過以下的問題：「芙烈達·卡羅是個什麼樣的藝術家？」、「她的作品與生活有何關聯性呢？」、「你覺得哪些事件或原因形塑她具有雙性戀的性別傾向？」、「從她的作品中，你可以找到她透過哪些元素來傳達自己的身分認同與情感？」、「卡羅為什麼要畫那麼多幅的自畫像呢？用意為何？」、「從芙烈達的生命史中，你學習到什麼？」讓學生探究性別、政治...等多元文化議題。

選擇《波特小姐與彼得兔的誕生》這部影片的原因是，同學應該都看過彼得兔的商品，但是卻不知道繪畫者是誰？波特小姐出生於保守的英國維多利亞女王時代，家境為富裕的中產階級，因此從小便與家庭教師習字與繪畫，由於本身相當具想像力與觀察力，又熱愛動植物，因此童年時光幾乎都與弟弟和動物一起渡過。父母親熱衷於參與各種的宴會場合，但波特小姐卻相當的內斂不擅於外交，在那保守的時代，思想前衛的波特小姐於11歲時便決定不結婚，後來因為想出版童書與出版商接洽的過程中，與負責出版其書籍業務的諾曼結識，因理念相同彼此互有好感，兩人決議結婚，但波特小姐的家人卻因為對方是商人，認為門不當、戶不對堅決反對，但波特小姐仍極力與父母親爭取，後來因諾曼生病去逝而終結了此段姻緣。直到47歲時，才與小時候渡假農場附近認識的威廉結婚。由於波特小姐熱愛大自然，有感於農場開發與都市建設會破壞自然生態，於是用她出版

童書版稅的收入，致力於收購大量的農場土地，去逝時更捐贈4千畝的土地給國民信託基金，使得這些自然生態得已保存（張子樟等人譯，2008）。一個在保守時代，可以無憂無慮過生活的女子，為何會有不婚的前衛思想，又為何會有生態保育、水土保持的環保觀念，致力於農場的保存呢？研究者期望學生能進一步思索生活富裕帶給波特小姐的優缺點，她有哪些現代女性的特質，以及她如何靠自己之力完成夢想，討論的問題包含：「在英國保守的維多利亞時代，對女性的限制為何？」、「中產階級的家庭背景，對於波特小姐有何影響？」、「波特小姐具備哪些現代女性意識的特質？」、「波特小姐如何突破傳統，成為舊時代裡的新女性？」、「波特小姐為何想開創自己的童書事業？」、「她最終的理想是什麼？您覺得是什麼讓她有這樣的想法呢？」，期望透過這些議題能帶領學生思考社會既有傳統對於階級與性別的限制。

最後一位要介紹的女性藝術家則是引領時尚風潮的設計師—香奈兒，許多人都知道香奈兒這個法國知名品牌，會認為她應該是出生於名媛家庭，但殊不知香奈兒女士其實是在孤兒院長大，為了成年後能自力更生，於孤兒院中習得縫紉技巧，離開孤兒院後從事縫紉的工作，晚上則在酒館裡唱歌。因相依為命的姐姐欲與居住在巴黎郊區的公爵結婚，因此兩姊妹就此分離。香奈兒也決定要到巴黎闖一闖，於是藉故居住在於酒館中結識的巴頌公爵（Balsan M.）家，但初期巴頌公爵對香奈兒僅是抱持著玩世不恭的態度，常辦理宴會邀請朋友至家中聚會。香奈兒想盡辦法滯留於巴頌家，儘管巴頌對他並未真情以待，她仍是忍辱負重，並企圖製造機會以融入他們的生活圈，結識貴族、中產階級與知名的女演員，發揮其對於帽子和服飾的特有眼光，以簡潔、高雅的型態獨樹一格，吸引上流社會人士的注意。後來在宴會中因為認識英國的商人波伊（Boy C.），兩人陷入熱戀，波伊資助她在巴黎開設第一間帽子店，但兩人的感情因為波伊出車禍去逝而宣告終止。香奈兒則透過服飾的設計工作來轉移注意力，她所設計的簡約服裝因為時代的變遷而大受歡迎，後來更引領時尚風潮（段慧敏譯，2010）。

坊間關於香奈兒的傳記影片有三部，分別描述她不同的事蹟，選擇這部影片的原因在於其呈現出香奈兒小時候的家庭環境，以及她如何透過自己的縫紉才能和獨特的眼光，力爭上游進入上流社會的歷程。研究者期望同學們能一起探究以下之相關問題：「20世紀初，低下階級的女性地位與角色為何？」、「香奈兒在當時是個什麼樣的女性（擁有哪些個人特質）？」、「家庭背景以及小時候的經歷對於香奈兒的影響？」、「香奈兒如何運用她的女性特質，以及獨特的眼光，開創她的時尚事業？」、「香奈兒之所以能夠創造潮流，帶動簡約、高貴的穿衣風格的原因是什麼？」，與學生一起思索階級、家庭因素、社會文化環境對於個人的影響。

參、研究發現

一、量化學習成效分析

由於本文篇幅有限，因此研究結果僅以期末問卷分析結果來探討此次的學習成效，期末問卷的設計以教學目標作為題目，讓學生們自我陳述自己的藝術與多元文化學習情形，設計7題結構性問題，除了第7題為複選題外，其餘題目填答與計分方式均採Likert-type五點量表，以了解學生在該堂課中的學習成效。

從表2中，可以看到6項教學目標的平均數都在4分以上，且沒有學生填選「不同意」和「非常不同意」的選項，由此可以說明學生們均認為自己有達到學習到藝術家創作作品之特色、能了解藝術作品與藝術家生活經驗的關聯性、習得視覺影像的解讀技巧、能對倫理與道德之議題進行理性分析與判斷、具備包容與尊重多元文化的雅量，以及學習到批判思維與自我省思的能力，對於這些藝術學習的成效都持肯定的態度。

表2

自陳量表學習成效 (n=67)

題目	非常不同意	不同意	普通	同意	非常同意	平均數
1我認識藝術家創作作品之特色。	0	0	11.9	50.7	37.3	4.25

2我能了解藝術作品與藝術家生活經驗的關聯性。	0	0	13.4	49.3	37.3	4.24
3我習得視覺影像的解讀技巧。	0	0	19.4	56.7	23.9	4.04
4我能對倫理與道德之議題進行理性分析與判斷。	0	0	20.9	56.7	22.4	4.01
5我具備包容與尊重多元文化的雅量。	0	0	17.9	49.3	32.8	4.15
6我學習到批判思維與自我省思的能力。	0	0	20.9	53.7	25.4	4.04

註：%

從表3中，可以發現學生普遍認為在這門課中習得理解（85.1%）與分析（71.6%）能力，原因應該是教學者每週之學習單和期中、期末考試的形式都是以申論題的題型呈現，目的在於希望學生能夠自己整理出上課內容的重點，也幫助他們理解每位藝術家的生命歷程和作品特色，培養他們理解和分析方面的能力。但在應用（22.4%）和批判（23.9%）能力方面，卻是學生認為本課程較無法提升的部分，也是待加強的部分。

表3

學生習得能力的自評 (n=67)

能力項目	次數	%	名次
記憶	23	34.3	4
理解	57	85.1	1
應用	15	22.4	6
分析	48	71.6	2
批判	16	23.9	5
創造	24	35.8	3

註：學生習得能力為複選題。

二、半結構性質性資料分析

為了能更了解學生的學習情形，期末問卷中也設計了半結構式的問題，如：「這學期看了五部的藝術家傳記電影，看完他人的生命經驗史後，是否有引發您們進一步的思考或是反思能力呢？有實際的例子可以舉例說明嗎？」以及「您覺得在這門課中，讓您印象最深刻的是什麼？您有哪些收穫呢？請您舉例說明。」以下分別敘明之。

(一) 能了解藝術家的作品與生命經驗中的關聯性

學生認為這門課中讓他們印象深刻的是：可以知道藝術家的個人特質、生平和經歷，和藝術家創作作品的特色為何。

印象深刻是老師為大家講解很透澈，包含在看電影時，收穫是更了解課堂所教的藝術家，我會記得那張畫是誰的作什麼。(問卷228)

影片吧，看到很多藝術家不為人知的一面，不然每次聽到他們的名字，只知道他的畫作光鮮亮麗很有名，卻不知道收穫很多。(問卷133)

了解到許多藝術家的特質與人生經歷。(問卷113)

其中有一位同學，她能從這門課中發現藝術家生命歷程與創作作品間的關聯性，且自己也會試著去解讀作品的意涵。

了解到一個人的人生經驗對作品的影響力很大，學會解讀那些作品的內涵，作者本身的故事也很精彩，我本來不認識的那些藝術家，也不會去看相關的東西，不過我現在會去看那些作品背後的故事及內涵，一定會非常有收穫！(問卷101)

(二) 提升個人的觀察、分析、思考與想像力

從觀看電影與藝術作品的介紹中，學生指出他們學習到影像解讀與分析的能力，也能從小處著手去觀察和理解他人，並能提升個人的創造和想像能力。

在這門課中，從最基礎看圖片解讀、分析、想像力，到現在能慢慢探討畫家的生活點滴。讓我有創造的空間和想像；(219)

讓自己更能分析問題(問卷215)

讓我們能清楚的表達想法，從一些小地方看出一些想法，多多去觀察便能了解他人。(問卷223)

增加思考力，例如：看圖畫會思考圖畫所繪畫的名義，想表達的是什麼。(問卷224)

(三) 從他人經驗到自我的反思

從藝術家傳記電影中，學生們是否從他人的經驗學習到反思能力及對他們有所啟發呢？學生們提到自己

「會去思考他們的生活和人生經驗，是如何造就了這位藝術家，每個作品的背後蘊含了什麼樣的意義和故事，本來不看展覽，但是我現在會開始去看展覽，或是上網看紀錄片等等。(問卷101)」。

由於最後一部電影是讓學生觀看香奈兒女士的影片，因此學生對此部影片印象深刻，對於香奈兒女士創業的精神大表認同外，也開始期望自己能有著不凡的想法和人生。

看到香奈兒的傳記我才覺得，我像那些庸俗的貴婦一樣，隨波逐流，卻不知道自己需要、需要的是什麼。我很想像有著不凡的想法，不凡的人生。(問卷106)

香奈兒的品牌創造。讓我有更多想法在裡面，讓我也能有創造品牌的機會，香奈兒女士的精神、設計讓我尊敬。(問

香奈兒的故事，就算出身低又怎樣，有實力和堅持才會成功！於裁縫店工作，有裁縫技巧，有辦法自行改衣。(問

更有同學發現教師選擇的5位藝術家的傳記電影之共同特點，並認為他們的特色就是即使面臨困難與艱辛的難題時，仍能堅持自己的夢想。

其實我覺得這5部都有共同點，那就是他們都會去堅持自己的風格。即使不被接受，他們不會放棄。而是做得更好讓這倒是提醒了我，做任何事只要是正確的就不要輕易半途而廢。（問卷120）

看完了5部電影對於自己有了反思與想法，很多藝術家的生活環境很困苦，但還是堅持自己的夢想，而自己卻那麼不於這點讓我檢討自己了一番。（問卷123）

發現藝術家們共同的特質，就是堅持自己的想法，我們常因為別人的一句話，而妥協、放棄自己想要的，能夠堅持！很不簡單。（問卷129）

甚至有學生從這些藝術家的立志過程中，也開始省思自己的生活態度，認為自己應該要有些堅持和表現。

他們堅持自己的想法，懷抱熱情去做自己想做的，我常常會想自己是否會堅持當初的想法，是否懷抱熱情，最近功課畫畫的熱情減少了，我想是時候回到最初了！（問卷107）

每一個人都有一個目標，而為了達成目標去努力，或許也要為自己設立目標，朝目標前進，現在沒有想到，但卻想這件有意義的事。（問卷222）

了解其實我們比一般人幸福多了，像這些藝術家，許多都出生不好，可是卻用夢想為自己，創造了一條成功的路。（問卷204）

感謝老師讓我知道這些藝術家的故事與生活，讓我發現我自己的目標與生活。（問卷217）

了解很多不同的人生經驗，有值得學習的，也有自己要反省的…（問卷128）

看了幾位藝術家傳記影片，深入了解他們的生命經驗，讓我進一步的反思。（問卷129）

三、小結

在期末問卷中，學生透過自我陳述的方式，認為自己已學習到藝術家創作作品之特色、能了解藝術作品與藝術家生活經驗的關聯性、習得視覺影像的解讀技巧、能對倫理與道德之議題進行理性分析與判斷、具備包容與尊重多元文化的雅量，以及學習到批判思維與自我省思能力等6項的教學目標。

就習得能力的部分，學生普遍認為能從這門課中習得理解與分析能力，但在應用和批判能力方面，卻是本課程較為缺乏的部分。從質性資料中發現，學生認為這門課讓他們印象深刻的是他可以知道藝術家的個人特質、生平和經歷，和藝術家創作作品的特色，以及發現藝術家生命歷程與創作作品間的關聯性，且自己也會試著去解讀作品的意涵。也有學生指出他們學習到影像解讀與分析的能力，也能從小處著手去觀察和理解他人，以提升個人的創造和想像能力。甚至有學生能找出5部藝術家傳記電影之共同特點：即使他們遇到再困難、艱辛的問題，仍舊會堅持自己的夢想。並透過他人的經驗學習到反思能力及對自己的未來和生活態度有所啟發。

雖然在期末問卷中學生的回答較少直接敘明關於多元文化的部分，但多數學生反應習得分析、反思與覺察的能力，而此種識別、觀察、分析與省思的能力，也是發展多元文化素養的基礎，即讓學生能從識別與理解差異中去尊重他人的文化，已經了解社會文化、環境與個人間的關聯性。

肆、結論與建議

一般人會認為看電影是休閒活動，然而本研究從觀賞藝術家傳記電影以培養多元文化素養的學習成果中可以發現，觀看電

影只是讓學生能引起動機，透過藝術家的傳記電影除了有助於學生理解一位藝術家的生命歷程和生平事蹟，最重要的還是觀看後透過多元解讀的方式來探究藝術家與創作作品間的關聯性，以及多元文化相關議題討論的部分。

在後現代教育提倡多元詮釋與開放性的課程中，我們應該允許多元的聲音（歐用生，2006），從多元解讀中學習資料辯證的思維模式，影片的拍攝即是導演和腳本編劇對於藝術家的詮釋，其中可能為了更吸引關注目光而誇張或斷章取義，然而這都是他們對於該藝術家的詮釋。除了導演的詮釋，教師必須引導學生蒐集相關資料，透過不同的資料來源進行辯證與論述，學習問題探究的思維模式，從他人的生命經驗中習得相關的知識，進而反思自身的價值性與建立自我認同感。藝術教師應以現代觀點來透視且批判社會及歷史間的關係，透過視覺圖像／影像和藝術作品讓學生認識各種不同類型的文化，幫助學生體認到藝術對文化發展的重要性，也協助其學會以具有批判、反省、象徵的閱讀方式，探討隱藏在藝術形式背後的文化意涵，以及當代、環境與社會間脈絡關係，並建構自己的價值與認同。

致謝

本研究為教育部顧問室專案補助計畫（MOE-101-1-2-133）特此致謝。感謝教學助理們協助課程計畫之進行，更謝謝參與本課程的大學部同學們的分享與回饋。

參考文獻

- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。*教育研究與發展期刊*，3（4），149-180。
- 何政廣（2012）。*莫迪利亞尼（再版）*。臺北市：藝術家。
- 邱道生、林宗輝（2009）。臺灣觀光學院學生之學習動機、滿意度與學習績效之相關研究。*臺灣觀光學報*，6，75-93。
- 段慧敏（譯）（2010）。P. Morand著。*我沒時間討厭你—香奈兒的孤傲與顛世*（L' allure de Chanel）。臺北市：麥田·城邦文化。
- 張子樟、胡芳慈、邱菀苓、陳滢如、何采嬪、陳逸茹（譯）（2008）。L. Lear著。*波特小姐和彼得兔的故事*（Beatrix Potter: A Life in Nature）。臺北市：聯經。
- 教育部統計處（2016）。*新住民子女就讀國中小人數分布概況統計*。取自：http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_104.pdf
- 陳伯璋（2009）。當前多元文化教育實踐與省思—兼論新多元文化教育的可能。*教育與多元文化期刊*，1，1-16。
- 陳彬彬（2010）。*從0開始圖解梵谷*。臺北市：晨星。
- 黃秀雯、王采薇（2008）。社區視覺文化藝術課程理論的建構：跨越與整合的反思。載於白亦方（主編），*課程與教學改革：理論與實務*（頁165-181）。臺北：高等教育。
- 廖莘蓮（2004）。技術學院二技生學習滿意度之分析－會計系之個案研究。*智慧科技與應用統計學報*，2（2），125-145。
- 劉美慧（2009）。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉

美慧 (主編) · 多元文化教育名著導讀 (頁51-75) 。臺北市：學富。

劉若蘭 (2009) 。從大學生對教育過程及學習成果的滿意度談教育品質的提升。

載於張雪梅、彭森明 (主編) · 臺灣大學生的學習歷程與表現 (頁325-346) 。

臺北：國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心。

歐用生 (2006) 。課程理論與實踐。臺北市：學富。

蔡佩君 (譯) (2003) 。H. Herrera著。揮灑烈愛 (Frida, a biography of Frida Kahlo) 。

臺北市：時報。

羅寶鳳 (2005) 。從自體心理學的理論分析師生關係及其對人格建構的影響。教

育與心理研究 · 28 (2) · 325-352。

Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.

Green, R. G., Kitson, G., Kiernan-Stern, M., Leek, S., Balley, K., Leisey, M., ...Jones, G. (2005). The multicultural counseling inventory: A measure for evaluating social work students' and practitioners' perceptions of their multicultural competencies. *Journal of Social Work Education*, 41 (2), 191-208.

Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?* Ispra: Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). Retrieved from:

<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/979/1/learning%20to%20learn%20what%20is%20it%20and%20can%20it%20be%20measured%20final.pdf>

National Association of Social Workers (2015). *Standards indicators for cultural competence in social work practice*. Washington, DC: National Association of Social Workers.

* 黃秀雯 · 國家教育研究院測驗及評量研究中心博士後研究人員

** 王采薇 · 國立東華大學教育與潛能開發學系副教授

電子郵件：shew@mail.naer.edu.tw；twang@gms.ndhu.edu.tw

從多元文化到多元文化教育

李台元*

摘要

本文首先探討多元文化概念的出現，其次說明多元文化在臺灣的發展，尤其以原住民族的語言與文化發展來論述，最後闡述多元文化教育做為十二年國教新課綱的議題之一，應該如何融入課程及教學當中。

多元文化概念的提出，是對過去單一文化的國族主義的消解，尤其是促使少數的族群文化得以彰顯。「多元文化」的原始意涵是「多元的族群文化」，然而，「族群」的指涉意涵自西方引進之後逐漸衍生而擴義，各族群試圖透過多元文化概念，讓自身族群獲得保障。

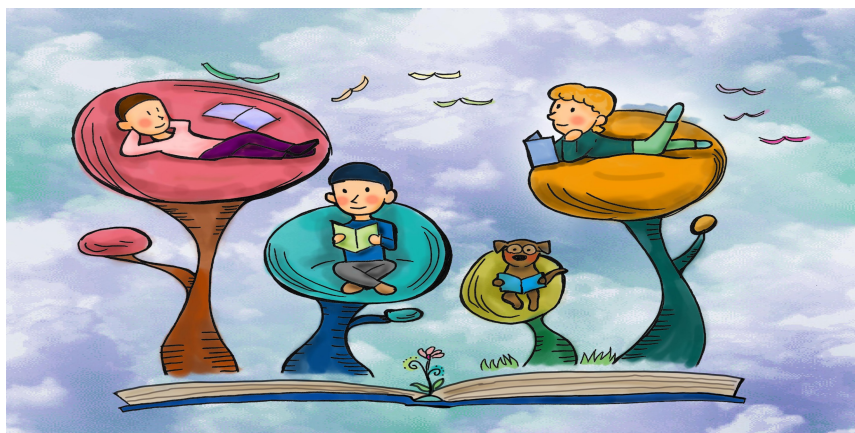
臺灣的多元文化政策，緣起於《憲法》增修條文，其脈絡與原住民族爭取正名的過程有關。臺灣的多元文化，即是以多族群及多語文的社會環境為背景而發展成形的，十二年國民基本教育課程對此社會環境的因應，乃是提出多元文化教育議題，並透過核心素養的學習及議題的適切融入課程，來達成「體認文化的豐富與多樣性、維護多元文化價值、養成尊重差異與追求實質平等的跨文化能力」的學習目標。

語言是族群文化最明顯且最根本的特徵。語言一旦消失，則民族文化難以保存。多元文化教育與多元語文教育的推展，互為表裡，是臺灣各族群在面對全球處境與未來社會，應當持續努力的重要方向。

關鍵詞：多元文化、族群、十二年國民基本教育課程、多元文化教育議題、議題融入課程

李台元 (2017)。從多元文化到多元文化教育。教育脈動，12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/7813edc2-4d78-4221-999a-1815b9bd5417>



壹、前言：多元文化概念的形成

多元文化概念 (multiculturalism) 或是「文化多元論」 (cultural pluralism)，最初皆是以「族群」 (ethnic group)

做為文化差異的判斷基準。換句話說,「多元文化」的原始意涵是「多元的族群文化」。

最早使用「多元文化主義」一詞的是加拿大¹,目的在處理境內英語人及法語人的文化差異;美國教育界則是以黑人的民權運動為發軔,在澳洲及英國則是處理新移民的問題。至於臺灣,「多元文化」的說法,在政治方面迄今主要仍與「四大族群」的論述相關,在教育方面,最早則是源自「原住民族教育」的討論(張建成,2007:107)。

過去半個世紀,全球民主國家對待「族群」(包括少數民族、移民)的方式產生了重大變化,是一種從「同化」到「多元文化」政策的轉向(鄧紅風譯,2004:153)。多元文化概念之所以提出,是對過去單一文化的國族主義(nationalism)的消解,尤其是讓少數的「族群文化」得以彰顯。

然而,「族群」的指涉意涵自西方引進之後,逐漸衍生而擴義,多元文化概念隨之變成了一把巨大的保護傘(張建成,2007:114),「族群」一詞不再限於指涉民族屬性的群體,幾乎所有的群體,從弱勢到優勢,都可自稱某「族群」(例如:手機族群、老人族群),而「文化」的指稱也不再限於民族屬性的文化(例如:同志文化、聾文化社群)。亦即透過多元文化概念,讓族群獲得保障。

民族/族群文化最明顯且最根本的特徵,即是「語言」。換言之,民族語言是民族的具體表徵,也是民族思維與文化行為的形式。在民族的各項特徵裡,語言是一項明顯而相對穩定的民族內聚力,亦為民族認定的重要指標(林修澈,2001:3)。語言多樣性(language diversity)是世界各國的常態。然而,在各國的多民族結構裡,無論「少數民族(ethnic minorities)」或是「原住民族(aboriginal peoples)」,皆為全球化受到衝擊最大者,然而卻鮮少受到重視。是故,多元文化概念的提倡,不僅可以理解一個國家內部不同族群的文化差異,尋求相互尊重與和諧共榮之道,更可以培養全球公民意識,有助於未來社會的溝通互動與積極參與。「多元文化教育」在十二年國民基本教育課程綱要當中,因而成為應當適切融入課程的19項議題之一。

貳、多元文化在臺灣

臺灣的多元文化,呈現在「四大族群」的結構上,各族群人口比率大致是:Holo人(福佬人、閩南系臺灣人)占70%,客家人占14%,外省人占14%,原住民族占2%。原住民族現今共有16族,約55萬人,居臺灣族群版圖的最弱勢,卻也是唯一具有身分認定的民族群體。原住民族目前由官方認定16個民族,講16種語言,又再細分為42個語別,語言多樣性極高。對臺灣多元文化的認識,可以從原住民族的多樣性與民族發展開始。換言之,原住民族的文化,為臺灣文化多元光譜最為密集之處,亦具有指標意義。

臺灣原住民族在過去長期僅有9族獲得承認,自2000年以來,隨著臺灣時局變化,透過民族認定的學術研究工作²,新增了7族,共計16族。臺灣原住民族的身分具有雙重屬性。一是官方對於個人是否具有「民族的」屬性的認定工作,即「身分認定」,屬「個人權」;二是官方對於群體是否具有民族位階屬性的檢定工作,即「民族認定」,屬民族權(集體權)³。

身分認定規範了所有民族政策的適用對象,尤其是「原住民族教育法」(1988)保障原住民學生的教育權益,刺激了原住民身分爭取的積極活動。至於民族認定,臺灣原住民族由大家長期(1954-2000)習慣的9族,短期間(2001-2014)變成了16族,成為社會關注的焦點。各級政府單位設置原住民族委員會,聘任委員及資源分配,皆逐漸以「族」為單位來設計,進而引發民族認定運動,使得各族為了維護民族邊界而加強民族語言的保護(林修澈、李台元,2014:203)。

臺灣的多元文化政策,最高法源係依據《憲法》增修條文(1997)第10條:

國家肯定多元文化,並積極維護發展原住民族語言及文化。

國家應依民族意願,保障原住民族之地位及政治參與,並對其教

育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障

扶助並促其發展，其辦法另以法律定之。

這項條文的緣起，肇始於1980年代初期的「原運」（原住民族權利促進運動），主要的訴求是將「山胞」一詞正名為「原住民」，直到1994年，時任總統李登輝於「原住民文化會議」中使用該詞，正名入憲才出現契機，隨後召開的第二屆國大第二次臨時會，通過使用「原住民」，這也是我國每年8月1日「原住民族日」的由來。⁴其後1997年第三屆國大第二次會議中，「原住民」修正為「原住民族」。1998年頒布的《原住民族教育法》，以及2005年頒布的《原住民族基本法》，皆是依據《憲法》增修條文而制定的。

舉例而言，《原住民族基本法》多處指出對原住民族文化差異的尊重，譬如，原住民擁有基於文化之狩獵採集權利（第19條）、政府應尊重原住民族生活方式之選擇權利（第23條）、對原住民族傳統醫藥與保健方法的尊重（第24條）、司法程序應尊重原住民族傳統習俗（第30條）等，這些規範即為「文化差異論」的映現（陳張培倫，2015）。

最具代表性者，是今年（2017年）甫獲立法院三讀通過，於6月14日由總統公布施行的《原住民族語言發展法》，是近十年來，政府針對原住民族權利法制化所制定的第三部專法。對於未來的語文教育及語文發展，將產生重要影響。

在現代化的大環境裡，原住民族語言與文化保存相當不易，原住民族大多面臨同化的壓力。因此，在原住民族語言尚未消失之前，協助其保存與維護語言，找到活化語言的有利因素，推動語言發展，實為刻不容緩的工作，尤其是在強調多元文化的世界潮流中，保存民族語言即是維護民族文化發展，具有文化保存的實踐意義。文化主體性是否能夠展現，取決於民族語言的活力。語言一旦死亡，民族的生命力就消失，民族的文化便難以得到保存與發揚。以民族語言凸顯原住民族文化的主體性，也是當前原住民族教育的主要方針（林修澈、李台元，2014：202）。

在語文教育方面，多元語文的學習成為各級學校教育的重要內涵。從2001年開始實施的國中小九年一貫課程開始，國民小學一至六年級學生，就必須就閩南語、客家語、原住民族語等3項「本土語文」選擇1項修習，這就是語文教育對多元文化的重要回應。

是故，臺灣的多元文化，即是以多族群及多語文的社會環境為背景而發展成形的，國家教育及課程對此當然必須有所回應。

參、十二年國教課程綱要對多元文化教育議題的規劃

十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱「總綱」）有19項議題，國家教育研究院依據教育部十二年國教課程審議會的決議，將重大議題與新興議題整合融入各領域/科目內實施，不另設議題之課程綱要，因此，總綱實施要點第1項課程發展中即敘明：「課程設計應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外、國際、原住民族教育等議題，必要時由學校於校訂課程中進行規劃」，並於第8項附則處說明：「各領域綱要研修應結合各議題，以期讓學生可在不同的學習脈絡中思考這些議題，以收相互啟發與統整之效」（教育部，2014：36）。簡言之，將議題融入於各領域課綱，可以產生統整效用，確保學生的學習，並解決課程教學的負擔。

由於多元文化教育的議題是新興的議題，因而有必要進行較為完整的介紹。首先，多元文化教育議題的「基本理念」為：

我國憲法肯定多元文化的理念，多元文化教育的精神亦納入《教育基本法》第2條中，顯示我國以法律維護多元文化之價值。

臺灣為多族群融合之移民社會，加上全球化發展趨勢，文化交流與混雜之現象益為明顯，更凸顯多元文化教育議題之重要性。

多元文化教育是尊重差異，考量不同文化觀點之教育，藉由教育協助學生對不同的種族、族群、階級、宗教、性別、語言等文化型態發展多樣性的認識與態度，從了解、接納，進而尊重與欣賞，減低對不同文化的偏見及刻板印象，發展跨文化素

養，並有意識的覺察與批判主流預設的價值及運作，使不同群體與文化均有發聲及平等參與社會各項活動之機會，無須放棄自己獨特的文化認同，涵養自我省思與行動實踐社會正義的能力，這不僅是全球公民必備的基本素養，也是多元文化教育的核心價值。（國家教育研究院，2017：82）

依據上述基本理念，設定了3項多元文化教育的學習目標：體認文化的豐富與多樣性、維護多元文化價值、養成尊重差異與追求實質平等的跨文化能力。

其次，總綱所規劃的「核心素養」涵蓋三面9項，其中1項為「多元文化與國際理解」，即在凸顯「多元文化教育」在課綱革新中的定位。此一核心素養的內涵為：「具備自我文化認同的信念，並尊重與欣賞多元文化，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會需要，發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷」（教育部，2014：6）。

此項「多元文化與國際理解」，在國小教育階段核心素養的具體內涵為：「具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性」；在國中教育階段的具體內涵為：「具備敏察和接納多元文化的涵養，關心本土與國際事務，並尊重與欣賞差異」；在高中教育階段的具體內涵則為：「在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力」（教育部，2014：6）。另一方面，總綱擬訂的「多元文化與國際理解」的核心素養，在各領域的教學層面，必須依賴「多元文化教育」議題的適切融入。

肆、多元文化教育議題如何融入課程及教學

多元文化教育議題的內涵已包含在總綱的核心素養當中，因此，在各領域課綱發展時，可以適切轉化且適時融入上述議題的精神與內涵。根據國家教育研究院擬訂的《十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊（初稿）》（2017），多元文化教育議題的融入原則擬訂如下：

多元文化教育非僅限定在某個時段、某個科目領域或特定議題，各級學校及教師可依據各教育階段的課程內涵及學科由學校的正式課程、非正式課程和潛在課程，逐步研發與設計相關課程、教材及教學模式，鼓勵教師將文化學習議題比較、社會正義議題等多元文化內涵，在適當的課程目標或日常課堂時機中，融入至既有之課程架構上，藉由相關討論進行隨機教學提供對話、討論與反思的機制。在環境氛圍上，可透過整體學校文化環境的改造，營造多元文化環境與學校人員提升文化意識、文化親和力並強化族群互動關係，發展多元文化關係。（國家教育研究院，2017：84）

舉例而言，在語文、社會、自然科學等領域的教學裡，多元文化議題可以有以下的學習內容：

（1）語文領域：在閱讀相關之文本時，不同地方或區域的飲食文化、穿著文化、風土習俗等，可透過新聞時事、故影片引起興趣，或透過真人敘事，班上的原住民、新住民、外籍學生等生活經驗，引發學習共鳴與融入文化情境，並區域與族群的文化特色，認識文化的多樣性，減低文化的偏見與刻板印象。

（2）社會領域：除了培養文化基本概念，具有跨文化理解的能力外，例如提到社會階層化或勞動力等單元，可討論的文化適應與衝突議題，並以證據論述自己的主張，增進理性思辨判斷及問題解決的能力。

（3）自然科學領域：可納入多元文化科學，例如運用原住民族科學的「竹弓」、「陷阱」、「吹箭」等傳統武器來原則，運用「魚藤」、「竹炮」、「電土燈」教導化學原則，讓學生真正透過承認多元文化科學知識而得以承認多元價值。（國家教育研究院，2017：84）

各項議題融入課程的層面，除了上述提及的融入課綱之外，亦可以透過教科書、學校、教師來進行。議題如於教科書層級融入，可直接影響教師教學與學生學習，於學校層級融入，可建立學校特色課程，於教師層級融入，則可賦予教師課程實施的彈性，各領域教師於日常教學中適時融入議題。

另一方面，多元文化教育也面臨如何本土化的問題。在進行多元文化論述時，必須考慮臺灣的多樣面貌，且構成臺灣任何的中心來源，也具備其多樣性。以「文化回應教學」為例，國外有許多針對少數民族學生的文化脈絡對其發展影響的實證研

究，包括社會互動、溝通模式、學習型態等，這些研究可做為文化回應教學的依據。國內近來也開始出現文化回應教學的研究，但是遇到最大的困境是相關的基礎研究不足，以致僅能在社會及語文等領域回應學生的本族文化，卻無法針對數學、自然科學等領域進行文化回應教學（劉美慧，2011：61）。

由於教育現場具有高度的脈絡性，因此須避免透過科學化的課程設計掌控了多元文化教育的實施，尤其是秉持通則化的假設進行課程發展。在這項思考邏輯下，現場教師是否能展現其專業判斷力與自主性，並具有敏銳的多元文化教育意識，顯得相當重要。理想的做法，應是鼓勵不同的民族或族群，依其文化傾向，設計其在地多元文化課程及語文課程（楊智穎，2015：45-49）。

再進一步探討，多元文化教育這幾年來在臺灣的實踐之後，是否有發展成新多元文化主義可能？從教育實施的觀點來看，還可從三個層面來探討：主流與弱勢文化間的辯證關係；多元文化教育倡導者的負擔；以及誰是文化代言人。是故，有學者認為應發展出「新多元文化教育」，目的在於協助學生察覺差異與認同在動態上的關係，並跳脫普遍主義與相對主義爭辯的框架，讓學生思辨文化發展的多元意涵（陳伯璋，2009：4-8）。舉例而言，從過去的「學校本位課程」到當今原住民族教育界正在推動的「原住民族實驗教育」，均是重要的改革與實踐。

伍、結語：面向全球的多元文化

多元文化，乃是建立對異民族文化的「差異」的尊重與理解而逐步開展的。藉由議題融入來發展多元文化教育，翻轉過去單一文化的價值及同化教育的作為，讓不同民族群體均有發聲以及平等參與社會各項活動的機會，在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，不僅是全球公民必備的基本素養，也是多元文化教育的關鍵內涵。

臺灣面對多元文化的現況，除了學校教育之外，政府也經常透過社會教育的途徑，與各地具有民族屬性的社團共同舉辦具有節慶意義的「多元文化教育」活動。例如，客家委員會自2002年起在全國客家鄉鎮舉行的「客家桐花節」。又如，原住民族各族舉行收穫祭、豐年祭等。近年來，以新住民為主體的多元文化教育活動，例如「東南亞音樂節」、「南洋美食文化節」等，均以促進「多元文化」為由來舉辦。然而，學校教育面對「多元文化」，目前大多仍集中在新住民或外國文化的認識，對於國內的固有族群，尤其是原住民族多元文化的認識，可謂最為欠缺。這一點不僅是多元文化教育亟待積極改善之處，也是整個大社會在尋求轉型正義及歷史正義之際，可以共同努力的途徑。

在語文教育方面，環顧當前世界各國的語文教育政策趨勢，已經從過去國族主義的舊觀念，轉向多元文化概念的新思維，如何保有民族/族群文化特性，又能兼顧國際競爭力，是各國語文教育政策及規劃的重要考量。因此，語文領域各科的教育，能否在十二年國民基本教育課程的推行當中得到落實與轉化，方為關鍵。

換言之，多元文化教育與多元語文教育的推展，互為表裡，係臺灣各族群在面對全球處境與未來社會，應當持續邁進的重要方向。

參考文獻

- 林修澈（2001）。原住民的民族認定。臺北市：原住民族委員會。
- 林修澈、李台元（2014）。族語保存與教育。文化保存。永續發展教育系列叢書（第8卷），國家教育研究院（主編），199-224。臺北市：五南出版公司。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自
<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 國家教育研究院（2017）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊（初稿）。取自<http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/352>

陳伯璋 (2009)。當前多元文化教育實踐與省思—兼論新多元文化教育的可能。

教育與多元文化研究 · 1 · 1-15。

陳張培倫 (2015)。原住民族基本法的前世今生：思想系譜篇。原住民族文獻 ·

22。取自<http://ihc.apc.gov.tw/old/Journals.php?pid=629&id=880>

張建成 (2007)。獨石與巨傘—多元文化主義的過與不及。教育研究集刊 · 53

(2) · 103-127。

楊智穎 (2015)。體檢與前瞻十二年國教中多元文化教育的課程發展與實施。臺

灣教育評論月刊 · 4 (10) · 45-49。

劉美慧 (2011)。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊 · 12

(4) · 56-63。

鄧紅風 (譯) (2004)。W. Kymlicka著。少數群體的權利：民族主義、多元文化

主義和公民權 (Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and
Citizenship)。臺北市：左岸文化。

1 1971年，加拿大總理Pierre Trudeau採取推行多元文化政策與雙語（英語及法語）並進的立場，後來在 1988 年正式通過立法《多元文化法》（The Canadian Multiculturalism Act），這些作為使得加拿大成為現今多元文化主義的指標性國家。

2 新增7個族的認定過程，請參閱原住民族委員會委託國立政治大學原住民族研究中心執行的
民族認定研究計畫。

3 關於原住民族的個人權與集體權的相關論述，詳參《原教界》雙月刊第76期。網址：
<http://alcd.tw/aew/index.php?y=2017>

4 憲法增修條文於1994年8月1日經總統公布施行，回應原住民族運動10年來的訴求。

* 李台元，國家教育研究院課程及教學研究中心助理研究員

電子郵件：thoijenli@mail.naer.edu.tw

文化新視野與國際觀~多元文化教育實務 分享

楊易蕙*

楊易蕙 (2017)。文化新視野與國際觀~多元文化教育實務分享。教育脈動, 12。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/613a3c66-83cf-4113-9875-785a1f83252a?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、前言

剛接觸「多元文化」這個名詞時，常與「族群文化」混淆，重視的是外貌、經濟甚至是政治地位的不平等所造成的對立和衝突，而忽略了對「多元」的了解和包容。張德永(2005)提到，多元文化關注的是在平等、了解、尊重之中，建立起自我文化和他者文化之間的交流平臺，讓文化在同中求異、異中求同，避免造成社會不平等的現象，實現真正具有文化相對主義的平等社會。自從在研究所修習相關的學分後，我也開始對文化的多元和多樣性有了更深廣的認識和定義，當「新臺灣之子」這個名字的出現後，不只讓社會在經濟、社會福利等層面有不同的因應策略，在教育層面更是面臨不可小覷的改變。

從語言的多樣化方面，英語是國際共通的語言，更是不可或缺的第二外語，但是，立足本土才能放眼國際，尤其是我們的社會已是族群的熔爐，重視本土語言，以及學習母親的語言，也是邁向國際化重要一步。從親師溝通的同理心來看，因為語言和生活環境的不同，親子教養的觀念和家庭關係的營造不只是呈現迥異的態度，更會產生雞同鴨講的情形，以至於誤會連連，造成多元文化教育的推動不易。從教材的整合與設計來看，教材設計者的文化觀和國際觀，以及對多元文化的了解和包容影響著教材內容的選擇與涵蓋範圍，甚至隱涵在其中的意識形態都可能對

學習者產生潛移默化的影響。從班級經營輔導的改變來看，對不同族群和文化的刻板印象，讓新臺灣之子對自我的認知就缺乏平等的概念，師長和同儕間的互動使得班級經營和輔導需要花費更多的心力，以提升自信心和學習成就。這些複雜的改變在在讓人深刻感受到多元社會的來臨，尤其是政府正如火如荼地推動著「新南向政策」的同時，「全球在地化·在地全球化」已是必然的新趨勢。

從文化和社會的多元角度來推展，多元文化應賦予更寬廣的定義，結合社會福利、醫療衛生、家庭教育、國際教育...等方面共同推展，對於學習概念的整合和連貫，將更有效益。鍾宜興和黃碧智（2013）提到，若不從全球觀點出發，則可能忽視地球與人類息息相關，環境巨變之永久影響；若不觀照其他族群文化，則可能認定我族優越，從而獨享資源。從知識的教導到道德的教育，從知之到行之。多元文化教育、國際教育與全球教育正是因應流動文化疆界，建構下一代跨界心靈之重要工程（鍾宜興、黃碧智，2013）。因此，多元文化的實務推動從以往單純針對學生的學習成效的提升，以及改變刻板印象的輔導活動，漸漸地，從教材和教學者著手，注重統整和多元語言的教材研發，以及教師多元文化概念的培育，現今，更著重在家庭和社會的整體改變和地位提升，從語言、教材的國際化，到學習活動的文化交流，甚至是自發、互動、共好的社會參與，融入在生活情境中好好的體認和尊重不同文化的存在感。

貳、多元文化教育的解構與新貌

一、多元文化教育的意義

文化是一種生活型態的理解，是動態的歷程，不同時期的文化意涵不相同，而文化本身就有多元的意涵（劉美慧，2011）。「多元文化」的概念是起源於1960年代，傳統以移民建國的美國和加拿大等的民權運動。多元文化教育是一種概念、觀點，也是一種教育改革運動和過程，所有的學生不分性別、社會地位、民族、種族、文化特性，在學校學習的機會應該平等（王環鈴，2010）。美國總統小布希（George Walker Bush）於2002年八月簽署了一項中小學教育改革方案，名為「不讓任何孩子落後」的法案（No Child Left Behind Act, P.L.107-110），將「閱讀優先」作為政策主軸，提撥50億美元的經費，補助閱讀環境較差的弱勢學生，目標是希望在五年內，讓美國所有學童在小學三年級以前，具備基本閱讀能力，改善少數與貧困族群學生與主流學生的學習成就差距，此法案也凸顯出在美國近年的教育改革運動中，多元文化教育理念占有核心地位。

多元文化教育包含5個面向，分別是內容統整、知識建構、減低偏見、平等教學，增能的學校文化，同時為多元文化教育的內涵及實踐提供了學校改革的引導面向（張德永，2005）。林瓊惠（2004）則認為，多元文化教育是整體的改革策略，包括課程與教學、學校的改進、甚至社會整體的改造。多元文化教育正視並尊重每一種文化的價值與差異，更積極強調文化的整體性、相對性與互補性，主張學校教育的實施應掌握正義與公平，促使不同種族、階層、性別、宗教的學生能平等的接受教育，發揮所長，並能互相欣賞、包容與學習。

綜上所述，多元文化教育的意義是植基於平等原則、人權概念、社會正義與生活選擇權，也就是在教育方面，無分性別、年齡、種族、宗教、社經地位等，一律可以接受相同的教育或提供學生各種機會，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其它族群文化的積極態度，避免族群的衝突與對立。

二、多元文化教育課程觀

（一）教師素養與課程設計

王環鈴（2010）提到多元文化教育希望教師能依據學生的文化差異來教學，避免用主流文化的標準來評斷學生

的學習行為。劉美慧(2005)指出,「以相同的方式對待基礎點不平等的學生,並不是真正的公平。」以新移民子女為例,許殷誠(2005)研究發現,現階段國小教師對多元文化教育的理解與素養呈現普遍不足的現象,但班級中有較多外籍配偶子女的人數以及曾有先備相關教學案例經驗的教師,對外籍配偶子女的看法較為客觀與中立。此外,教師積極的關懷與指導,對家庭教養不利以及學習表現不佳的外籍配偶子女影響重大。陳伶姿(2007)研究結論指出,由於教師或社會大眾普遍缺乏多元文化素養,對新移民及其子女多存有負面的刻板印象,而其偏見又大都受新聞媒體偏頗報導之影響。成人的偏見會傳遞給孩童,孩童會採納和接受父母、朋友及其他重要他人的偏見,偏見容易將新移民及其子女標籤化,進而阻斷其力爭上游的機會。

對多元文化的意涵及多元文化教育的目標宗旨之構念,對其教學設計和班級經營的策略有深遠之影響,因此,基於實質正義的概念,積極的增進教師正向的多元文化素養,避免負面刻板印象的傳達,在生活教育和家庭教育中潛移默化「尊重多元、個別差異」的概念,才能建置友善的社會風氣。

(二) 新課綱的內涵分析

臺灣教育界大多會引用 Banks 所提出的四種課程設計取徑,分別是貢獻取徑、添加取徑、轉化取徑和社會行動取徑。Noffke(1998)便曾指出,多元文化教育的課程設計必須超越科學化的課程制定,不要將其降為教與學的技術性概念,如全國性或標準化的測驗。顧瑜君(1995)也曾提出類似的看法,即要跳脫套裝式的課程發展模式,同時不要被工學(technology)取向的課程所限制。

在核心素養中,可發現其中一項為「多元文化與國際理解」,凸顯多元文化教育在課綱革新中的重要定位。此一核心素養的內涵係指「具備自我文化認同的信念,並尊重與欣賞多元文化,積極關心全球議題及國際情勢,且能順應時代脈動與社會需要,發展國際理解、多元文化價值觀與世界和平的胸懷」。在國小教育階段核心素養的具體內涵為:「具備理解與關心本土與國際事務的素養,並認識與包容文化的多元性」;在國中教育階段為:「具備敏察和接納多元文化的涵養,關心本土與國際事務,並尊重與欣賞差異」在高中教育階段則為:「在堅定自我文化價值的同時,又能尊重欣賞多元文化,具備國際化視野,並主動關心全球議題或國際情勢,具備國際移動力」。

語言的學習方面,除了保留原有九年一貫課程的閩南語、客家語和原住民語,十二年國教課程又加入新住民語。在國小列為必修,國中和高中則列為選修。要以這些語言作為單語教學,雙語則為輔,並注重目標語的互動式、溝通式教學,以營造完全沉浸式或部分沉浸式教學環境和目標。

三、議題革新的新趨勢

(一) 多元文化議題在新課綱的省思

楊智穎(2015)提到,在推動各種在地的語言課程時,有必要同時思考,在主流社會結構仍未改變的情況下,是否會因此讓少數族群學生失去競爭力,又是否會增加學生的學習負擔,而降低多元文化教育原本要達到的目的。現今推動的新南向政策和新住民語學習班都非常注重雙語或多語的學習,以文化回應教學的觀點,無論是本土語言或新住民語言課程,其和國語或數學等課程的性質應不相同,課綱內涵更應具彈性空間,同時納入地區和學生的背景因素進行考量,此外,多元文化教育中的「課程」定位和典範轉移也是重要的課題(楊智穎,2015)。

(二) 國際教育議題的結合

全球化和國際化的興起,儼然形成無國界的地球村,不單只是族群的融合、經濟的互惠、觀光的交流,更應是

文化的平等尊重、包容學習。鍾宜興、黃碧智(2013)提到,國際教育與多元文化教育兩者在目標與對象皆有不同。但是,兩者在跨越文化疆界上的努力卻是一致。進行多元文化教育與國際教育時,學生都必須經驗跨文化理解與溝通。因此,學生應先在國內多元文化的環境中,學習到跨文化溝通與理解之知識與技能,然後逐步擴展至其他國家不同文化的跨文化學習。以自我的文化(母語)的學習為基礎,進而學習理解國內不同社群的文化,最後再進入國際,探討他國文化。所以,就學習者中心的角度觀之,此將是一連串文化與跨文化學習之路。而國際教育與多元文化教育之劃分,僅是整體文化學習歷程上的區別。

參、多元文化教育實務分享

政府為因應新住民的生活適應和文化學習...等,除提供經濟、社會福利、醫療等資源外,更是積極推教育學習,不管是內政部或教育部都有許多的資源和專案可以申請辦理,例如:火炬計畫、大陸暨外籍配偶家庭子女輔導計畫...等。筆者僅就任職於輔導主任和學務主任期間所辦理相關的多元文化教育活動和課程,與各位分享討論。

一、統整式的課程和教材

(一) 課程設計

在多元文化不斷衝擊、交流的今日,我們要從臺灣本土文化為起點,放眼全世界,以符合新課綱的核心素養為中心理念,統整各領域的教材內容,結合學校的本位課程和社區資源,運用自編教材設計大單元統整式課程,或是配合節慶或學校行事活動,發展學校特色課程,引領孩子運用廣大的視野、寬容的心境,去體會世界各個民族的不同面貌,去學習尊重多元文化的差異性,進而展現屬於自己的文化特色。筆者嘗試透過「多元文化週」的學習活動,融合各國的民俗傳統與文化特色,帶領兒童從親身體驗中博覽世界,可充分運用領域教學群和課發會的功能,確立學校各年段實施的課程架構,做好縱向連貫和橫向聯繫,以推展認識多元文化與經驗分享,使師生了解、進而涵養關懷、接納情操,營造溫馨、關懷之友善校園,建構豐富多元文化社會。

表1

【多元文化週】課程架構範例一：

活動名稱	活動內容	活動對象
配合領域課程教學 設計實施	<p>【認識多元文化】(一至六年級)</p> <p>1、低年級生活領域特色課程-多元文化教育： 認識新住民</p> <p>2、中年級社會領域特色課程-多元文化教育： 新住民在○○</p> <p>3、高年級社會領域特色課程-學習臺灣新住民 來源的國家基本資料。</p>	各年級學生
	1、多元文化面面觀：刊版布置、外語教學、美	

牽手作伙走	食饗宴。 2、「身體我最大」光碟宣導	全校師生	
過五關 斬六將	闖關活動：由志工協助擔任關主，共有6關，分為「生命教育」、「多元文化教育」、「家庭教育」三大主題，蓋滿6個章才算完成闖關卡，可以進行摸彩活動。	低年級 親師生	
我和我最敬愛的人	1、生命教育宣導講座：由世界展望會蒞校進行宣導活動。 2、繪畫競賽：輔導室提供8K圖畫紙，主題為「我和我最敬愛的人」，每班推薦二件作品參賽，各學年再擇優選出前三名頒給獎品及獎狀，並張貼在穿堂展示。	中年級 親師生	
環遊世界 80天	1、性別平等教育宣導講座：由新世代基金會蒞校進行「性侵害暨網路交友防治」宣導活動。 2、多元文化小書製作：輔導室提供每位學生4K粉彩紙一張，小書主題以介紹各國的食衣住行育樂為主，每班擇優推薦三件作品，由輔導室頒給獎品及獎狀，作品於輔導室公布欄展示。	高年級 親師生	

表2

【多元文化週】課程架構範例二

活動名稱	活動內容	活動對象
【放眼看世界】	1、高年級多元文化海報展：認識地球村的好鄰居。 2、了解異國特有飲食文化。 3、認識各國性別主流文化的狀況。	(高年級)
【多元文化影片欣賞】	1、各國慶祝母親節的體驗活動。 2、多元文化影片欣賞。	(中低年級)

	3、邀請新住民家長蒞校介紹各國手工藝品與風土民情	
【多元文化體驗活動】	1、服務學習 2、生命教育體驗活動 3、創意秀自己(各國音樂、服裝和舞蹈)	(中高年級)
【多元文化影片欣賞】	1、有獎徵答 2、故事媽媽繪本教學 3、闖關活動	(低年級)

每個年級的活動都能依照孩子的程度來設計，更符合孩子的需要，尤其是低年級的闖關活動，邀請志工媽媽協助擔任關主，以氣球讓孩子體驗媽媽懷孕時的辛苦和期盼，讓孩子們挺著大肚子過五關斬六將，體驗懷孕時做家事的不方便，也認識家庭中不同角色的分工和責任，更了解各國母親花和母親節的慶祝方式。另外，學生朝會時也邀請馬來西亞籍的志工媽媽來介紹該國的語言、風景和文化，當天下午更有越南籍的志工媽媽示範越南春捲的作法，學生們跟著老師們的講解一起動手做，雖然每個人都做得手忙腳亂，但是能親身體驗和品嚐「不一樣」的異國味道，也是另一番特別的風情，做好後更分送成品給全校教職員工共同分享，讓學生從中學習感恩和惜福的態度。還有，高年級的多元小書製作讓學生從蒐集資料、閱讀和整理資料到美工製作，主題涵蓋各國母親節的花朵、傳說和慶祝活動，不但讓孩子學習到多元文化的內容，也對母親節的意義有更深一層的了解和體會。



圖1. 以闖關活動引領學生認識世界各國母親花和慶祝活動



圖2. 邀請外配家長分享該國的風俗民情和文化，並進行母語教學



圖3. 邀請越南媽媽教導越南春捲的製作



圖4. 本活動刊登在報紙的新聞稿



圖5. 誠品閱讀週~多元文化繪本



(二) 教師增能與文化素養

透過進修研習活動的實務分享、困境解決，讓教師對多元文化能更深一層的了解、認同、進而落實於教學中。同時，提供充足資源，協助新住民子女於學習及生活上的良好適應，讓教師重新檢視班級經營和教材內容，重視個別差異，改善新住民子女受教育條件，落實協助國際家庭教養關懷與教育機會均等之社會正義。



圖6. 教師研習

二、多樣化的教學與評量

(一) 親子DIY·「融合」好熱鬧！

新住民來到臺灣後，不但要適應新環境，更要負擔起家庭教養的責任，在生活與語言方面有許多需要留意和加強的部分，實在是很辛苦。親職講座部分邀請性別教育和生命教育的專家講演，讓新住民對於臺灣社會所提供的資源和福利有深入了解，除了獲得精神上的支持外，也讓新住民家長的教養態度和觀念有更進一步的提升。而親子共學活動部分則邀請校內美術老師擔任講師，教導新住民家庭親子共同製作最近流行的環保袋「蝶古巴特」，讓親子在美勞作品的製作過程中增進親子關係，也在共同合作的製作過程中對彼此有更多的認識和認同，享受親子共同完成作品的樂趣和成就感。



圖7. 親子工作坊

(二) 新住民母語學習

利用週二及週三的晨光時間進行越南語的教學，鼓勵親子共同學習母親的語言，另外，為促進融合和認識尊重不同的文化，也歡迎有興趣學習越南語的本國人士共同參加，讓我們的社會能更平等的接納不同國家和生活環境的人們，內容包含越南文化介紹、越南音樂及手工藝品、越南文字及口說練習。學員反應良好，不只對越南文化有多一層的認識，也多學一種語言，尤其是學生更是比他人更具備國際觀和競爭力。母語學習班開班期間適逢越南的暴動，和母語老師接觸後則多一分體諒和關心，則是另類的活動成效。



圖8. 母語學習班

(三) We are一家人~國際志工

結合國際教育和服務學習，運用社會資源申請國際志工入校服務，不只是提供國外的志工有服務學習的機會，更是讓我們的孩子認識不同國家的文化，包含學制、生活習慣、習俗和飲食...等等，從生活中體驗學習，從生活中接觸認識，從生活中尊重包容，從生活中模仿交流，有別於以往的多元文化教育一直強調的新住民文化的認識體驗，真正的地球村就在我們的身邊。

(四) 幸福多體驗

為增進多元文化的交流和在地文化的認同感，並促進親子關係的親密，拉近家庭成員的關係和互動，也利用假日安排觀光工廠的DIY體驗和在地文化博物館的參觀，讓新住民家庭對在地文化有更多的認識和認同感，同時藉由體驗活動使得親子互動和關係更緊密。



圖9. 戶外走讀，親子互動

三、異質性的輔導活動

大部分的人們對新住民家庭的孩子有著「學習成就低落」的刻板印象，筆者個人認為其實不然，就如同弱勢家庭的孩子常因文化刺激不足或缺乏適性適時的學習環境一般，能充分給予內外學習動機的刺激，孩子自信自發的學習動力是強大的，因此，邀請專業的諮商心理師運用異質性小團體輔導活動的動力活動，建立自信心，改善生活適應問題，提升人際互動的技巧，發現自我內在力量，讓多元文化「自然」融合，更能尊重包容彼此的不同，建立國際觀。



圖10. Leader和學員分享繪本心得



圖11. Leader示範講解

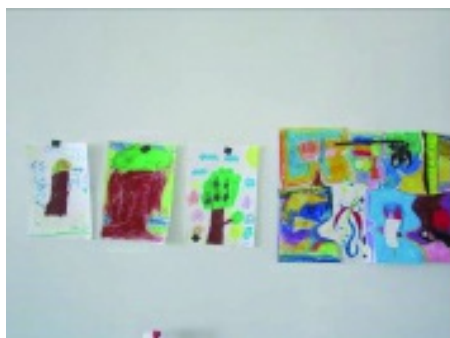


圖12. 學員作品



圖13. 學員繪製情緒圖

肆、代結語~「多」色共存的「元」氣時代

一、情境脈絡課程的省思評鑑

多元文化課程如同品德教育課程一般，很難用量化的數據和評量來呈現學習的成效，因此，大部分都著眼在新住民子女的補救教學和語言學習方面，但造成新住民子女學習低成就的因素繁多，其中不乏缺少文化刺激、生活關懷、經濟弱勢...等。個人認為，由根本著手，給予正向的力量，加強生活適應和提高內在學習動機，重視個別差異，在生活情境中學習他所需要的技能和知識，在團體中培養人際溝通的技巧和態度，在課程中建立文化理解的準則和素養，讓孩子和家庭成員可以共同參與學習、評量，尤其是本國居民。

二、多元議題整合的學習地圖

新課綱的實施讓課程的設計和學校特色的發展多了更多的可能性，也更需要教師專業素養的提升和發揮，盤點資源，提供交流的平臺，將可以運用的資源整合，議題的融入更是重要的課題，因為各議題不再有達成的指標，而是融入各領域課程中展現。個人認為，可配合學校行事活動和節慶，依學校本位課程設計，發展成學校的特色課程，將類似的議題結合，如：國際教育和多元文化教育、生命教育和品德教育、性別平等教育和家庭教育...等等，重要的是，確實發揮課程發展委員會的功能，訂定學校本位課程和學生的學習地圖。

三、培養平等尊重的概念態度

學校教育需要與家庭教育緊緊結合，同樣的，學校就是一個小型的社會，當孩子在家庭生活中學習到平等看待

不同國籍的家人，在學校和社會生活時，他就能尊重不同國籍的同儕和朋友，理所當然，對於他們的文化就會自然而然的接受和學習。學校在辦理各種活動和語言專班時，常遇到的困境是來參加的對象和人數不如預期，無法讓學校和社區的民眾確實的達到文化理解和交流的目的，更遑論文化的尊重和包容。如何宣導和加強聯繫工作，以提升新住民和弱勢族群的社會地位，消弭歧視和不平等的刻板印象，建立互信互重的態度和觀念，才能有效的推動多元文化教育。

參考文獻

- 王環鈴 (2010)。國民小學教師之多元文化教育素養探究——臺中市幸福國小為例。網路社會學通訊期刊，89，取自
<http://society.nhu.edu.tw/e-j/89/A31.htm>。
- 林瓊惠 (2004)。探討多元文化課程與族群教育之關係。國教新知，51(1)，85-94。
- 張德永 (2005)。探究多元文化與多元文化教育。國家教育研究院：外籍配偶師資培育講義(上冊)，3(11)，225-238。
- 陳伶姿 (2007)。新移民子女學校適應歷程之個案研究(未出版之碩士論文)。東海大學教育研究所，臺中市。
- 許殷誠 (2005)。從國小教師觀點探討影響外籍配偶子女學校適應之因素(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學技術及職業教育研究所，屏東縣。
- 楊智穎 (2015)。體檢與前瞻十二年國教中多元文化教育的課程發展與實施。臺灣教育評論月刊，4(10)，45-49。
- 劉美慧 (2005)。多元文化師資培育——一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會(主編)，教師的教育理念與專業標準(頁203-230)。臺北：心理。
- 劉美慧 (2011)。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12(4)，56-63。
- 顧瑜君 (1995)。從實務工作者的立場拆解多元文化教育的套裝。載於石之瑜(主編)，當代教育哲學論文集II(頁109-165)。臺北市：中央研究院歐美研究所。
- 鍾宜興、黃碧智 (2013)。流動的文化疆界與跨界的心靈 - 國際教育相關概念的釐清。教育資料與研究，110，1-26。
- Noffke, S. E. (1998). Multicultural curriculum: Whose knowledge and beyond. In L. E. Beyer (Ed.). *The curriculum: Problem, politics and possibilities* (pp.101-116). New York, NY: SUNY Press.

* 楊易蕙 · 臺南市候用校長

電子郵件 : tneilly@tn.edu.tw

『蛋蛋家族-從鴨仔蛋談文化理解』教學活動設計

歐亞美*

歐亞美 (2017) 。『蛋蛋家族-從鴨仔蛋談文化理解』教學活動設計。教育脈動，12。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/81e567be-a74f-4d3d-9411-645b840019ae?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、內容說明

一、學習主題：蛋蛋家族 - 從鴨仔蛋談文化理解

二、學習領域：社會學習領域、綜合活動領域、自然學習領域

三、教學對象：六年級

四、教學節數：社（2節）、綜（1節）、自然（1節），共四節。

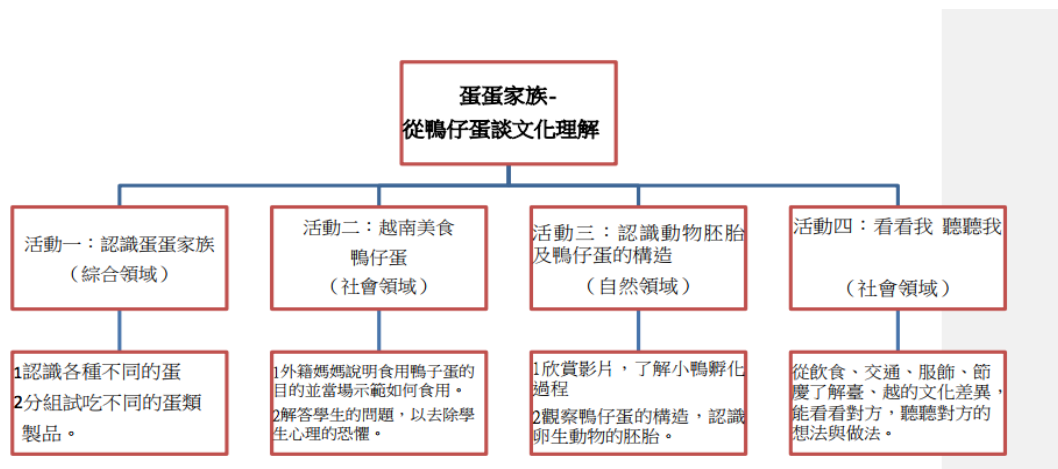
五、設計緣起與理念

（一）曾經有位越南媽媽向輔導室主任哭訴：她想吃鴨仔蛋補身體，請孩子撥開蛋殼，孩子看到裡面的小雛鴨，非常害怕，覺得媽媽很野蠻，大聲斥責媽媽。

（二）本校外籍配偶班的一位學員，每次想吃鴨仔蛋都必須跑到同鄉的家裡吃，因為先生不准她在家裡吃，覺得很噁心，但是這位學員也覺得臺灣的皮蛋很噁心，她不敢吃。

(三) 從這二個故事讓我們知道，面對多元文化時代，文化理解與文化包容是很重要的。本次學習主題「蛋蛋家族——從鴨仔蛋談文化理解」，就是希望學生能學會文化理解與文化包容，以促進族群和平相處。

六、教學架構



教學目標：

- 1、能認識各種不同的蛋及其食用的目的。
- 2、能了解越南食用鴨仔蛋的飲食文化。
- 3、尊重並接受每個群體的文化特色。
- 4、用正確的態度與外籍配偶及其子女相處。
- 5、認識動物胚胎及鴨仔蛋的構造。
- 6、比較臺越文化（取其飲食、交通、服飾、特殊節慶等四方面）的不同之處，學會尊重、欣賞與包容不同的文化方式。

一、能力指標：

社會

1-3-1 了解不同生活環境差異之處，並能尊重及欣賞其間的不同特色。

自然

2-3-2 知道動物卵生、胎生、育幼等繁殖行為，發現動物、植物他們的子代與新代之間的相似性，但也不同。

綜合

3-3-4 認識不同的文化，並分享自己對多元文化的體驗。

二、教學準備：

(一) 活動一：準備各種蛋：如雞蛋、鴨仔蛋、鹹鴨蛋、鳥蛋、皮蛋及各種蛋製品：如茶葉蛋、鐵蛋、茶碗蒸、蛋糕、蛋捲等，以及眼罩、碗、叉子、單槍投影機。

(二) 活動二：準備生的和熟的鴨仔蛋，邀請越南媽媽擔任助教，現身說法並示範品嚐鴨仔蛋。以簡易的前後測態度量表，了解學生的改變。

(三) 活動三：自然課本第二單元、動物繁殖的影片、生的鴨仔蛋5個、容器、生的雞蛋。

(四) 活動四：製作臺、越文化的簡報。

三、活動流程：

活動一：

(一) 教師介紹不同的蛋及其蛋類製品。

(二) 學生分組，每組一人蒙住眼睛，透過觸覺、味覺，猜一猜碗裡是何種食物並發表心得？

(三) 每位同學輪流上臺。

活動二：

(一) 教師說明新住民的現況。

(二) 邀請越南媽媽介紹鴨仔蛋並示範如何食用。

(三) 邀請越南媽媽的子女一起食用。

(四) 學生發問，越南媽媽解釋。

(五) 實施簡易態度量表，了解學生的改變。

活動三：

(一) 影片欣賞。

(二) 觀察鴨仔蛋孵化12—18天的胚胎。

(三) 畫下觀察紀錄並發表心得。

活動四：

- (一) 欣賞臺、越文化在飲食、服飾、交通、節慶的簡報。
- (二) 各組發表心得，比較二者的差異。

四、教學評量

- (一) 能專心聆聽、踴躍發言、認真觀察。
- (二) 小組能合作學習。
- (三) 能蒐集有關越南文化的相關資料。
- (四) 能畫出鴨仔蛋胚胎的外型。
- (五) 完成簡易態度量表，了解學生的改變。

貳、教學活動

* 活動(一) 名稱：認識蛋蛋家族

* 學習領域：綜合活動領域

* 分段能力指標：

綜合

3-3-4 認識不同的文化，並分享自己對多元文化的體驗。

* 相關領域能力指標：

社會

1-3-1 了解不同生活環境差異之處，並能尊重及欣賞其間的不同特色。

* 活動目標：

- 1、能認識各種不同的蛋及其食用的目的。
- 2、小組能合作學習。
- 3、了解【眾蛋平等】，尊重並接受每個群體的文化特色。

活動內容	說明	教學時間	情境布置	評量方式	指導要點及注意事

					項
<p>活動一：認識蛋蛋家族</p> <p>(一) 引起動機：</p> <p>1、教師展示不同的蛋或圖片，請學生分享「蛋」的聯想。</p> <p>2、教師詢問學生最近吃過的蛋類製品有哪些，並說出這些蛋類製品的型態、如何製成的，以及會在哪些場合出現。</p> <p>(二) 發展活動：蛋蛋美食家</p> <p>1、教師將第一回合所需要的蛋類製品擺放在長桌上。</p> <p>2、請學生分組，每組約5人，輪流上臺，由教師提供眼罩遮蔽該名學生視線。</p> <p>3、教師說明遊戲規則：</p> <p>(1) 矇上眼睛，體驗桌上的蛋類製品其觸覺、滋味、溫度並說出答案。</p> <p>(2) 有1分鐘時間限制，當時間到時，須停止所有動作。</p> <p>(3) 過程中不能隨意將眼罩拿下。</p> <p>(4) 不可將吃過的食物再吐回碗裡。</p> <p>4、活動開始：</p> <p>(1) 每組各派一名學生至講臺前，</p>	<p>以學生的舊經驗為出發點。</p> <p>以圖片吸引學生的注意並帶領學生討論學習</p> <p>教師手中約有8樣蛋製品，每次用6樣輪流交換使用。</p> <p>透過體驗活動，讓學生有更深刻</p>	<p>5min</p> <p>20min</p>	<p>單槍</p> <p>投影機</p> <p>加分板</p> <p>蛋的實物及圖片</p> <p>眼罩</p> <p>長桌子</p> <p>塑膠碗</p> <p>叉子</p> <p>蛋類製品:</p> <p>茶葉蛋</p> <p>鹹鴨蛋</p> <p>烏蛋</p>	<p>學生能踴躍發言、分享自己的生活經驗。</p> <p>當學生在發表時，其他學生能專心聆聽，並遵守秩序。</p> <p>1、學生須遵守遊戲規則。</p> <p>2、其他學生不能洩漏答案</p>	

<p>師為學生帶上眼罩。</p> <p>(2) 第一回合結束後，下一回合繼續，直至所有學生都體驗過。</p> <p>(三) 綜合活動：有話大聲說</p> <p>1、請學生分享在不知道可能會吃到哪種蛋類製品時的心情為何？</p> <p>2、當吃到該種蛋類製品時心裡的感受為何？</p> <p>3、總結：</p> <p>(1) 不同文化所衍生出的蛋類製品有所差異，探討其原因。</p> <p>(2) 預告下節課將深度介紹鴨仔蛋。</p>	<p>的印象。</p> <p>的差異。</p> <p>淡水是鐵蛋、日本是茶碗蒸...引導學生比較不同的差異。</p>	<p>15min</p>	<p>鐵蛋</p> <p>皮蛋</p> <p>蛋塔</p> <p>蛋捲</p> <p>蛋糕</p> <p>簡報</p>	<p>學生能踴躍發表自己的想法及感受。</p>
--	--	--------------	---	-------------------------

* 活動(二)名稱：越南美食鴨仔蛋

* 學習領域：社會領域

* 分段能力指標：

社會

1-3-1 了解不同生活環境差異之處，並能尊重及欣賞其間的不同特色。

<p>3、越南媽媽當場示範如何食用鴨仔蛋。</p>	<p>比較： 【生的鴨仔蛋】蛋汁是紅色的血水，蛋黃及小雛鴨，</p>				<p>【生的鴨仔蛋】比較恐怖，傳閱時要說明清楚讓學生有心理準備。</p>																				
	<p>【熟的鴨仔蛋】就像煮熟的鴨肉、蛋白和蛋黃的合成體。</p>		<p>熟的鴨仔蛋一顆、胡椒鹽、邀央、小杯子、小湯匙。</p>		<p>鴨仔蛋及邀央在越南商店即可購買。</p>																				
<p>4、越南媽媽的小孩一起吃。</p>	<p>吃法 敲開蛋殼，先品嚐鴨仔蛋裡的湯汁，蛋裡的胚胎配上胡椒鹽跟一種叫做邀央的香菜一起吃。</p>																								
	<p>〈類似臺灣的九層塔、羅勒葉〉</p>																								
<p>(三) 綜合活動：你敢吃嗎？</p>																									
<p>1、教師以簡單問卷調查，了解教學前教學後，學生心情的轉變。</p> <p>調查結果N=27</p>																									
<table border="1"> <tr> <td>知</td> <td>覺</td> <td>很</td> <td>反</td> </tr> <tr> <td>道</td> <td>得</td> <td>想</td> <td>對</td> </tr> <tr> <td>鴨</td> <td>很</td> <td>吃</td> <td>別</td> </tr> <tr> <td>仔</td> <td>恐</td> <td>一</td> <td>人</td> </tr> <tr> <td>蛋</td> <td>怖</td> <td>吃</td> <td>吃</td> </tr> </table>	知	覺	很	反	道	得	想	對	鴨	很	吃	別	仔	恐	一	人	蛋	怖	吃	吃	<p>班上有二位學生是越南媽媽的孩子，一位敢吃，一位不敢吃，徵詢敢吃的2學生上臺，由媽媽親自餵食，獲得全班的掌聲。</p> <p>教師解釋調查結果：</p>	<p>12min</p>		<p>簡易態度量表</p>	<p>對於仍有15位學生不想吃鴨仔蛋，教師需指導其他學生，應給予尊重，不要勉強或譏笑他們。</p>
知	覺	很	反																						
道	得	想	對																						
鴨	很	吃	別																						
仔	恐	一	人																						
蛋	怖	吃	吃																						

教 學 前	19	9	0	3	<p>1、教學前有9個人覺得很恐怖，教學後沒有人覺得很恐怖，表示這節課有達到活動目標。</p> <p>2、有12個學生想吃一吃，有0個學生反對別人吃，表示學生都逐漸能接受不同群體的文化特色。</p> <p>3、教師預告下節課要上自然課，認識動物的胚胎，以鴨仔蛋為例。</p> <p>呼應活動主題： 她們不是妖怪</p>
教 學 後	27	0	12	0	

* 活動 (三) 名稱：認識動物胚胎及鴨仔蛋的構造

* 學習領域：自然學習領域

* 分段能力指標：

自然

2-3-3知道動物卵生、胎生、育幼等繁殖行為，發現動物、植物他們的子代與新代之間的相似性，也有不同。

* 活動目標：

認識動物胚胎及鴨仔蛋的構造。

活動內容	說明	教學時間	情境布置	評量方式	指導要點及注意事項
<p>活動三：認識動物胚胎及鴨仔蛋的構造</p> <p>(一) 引起動機：</p> <p>教師播放動物繁殖的影片。</p> <p>(二) 發展活動：</p> <p>1、教師與學生一起討論影片中所見到『胚胎成長的過程』。</p> <p>2、教師提問：『動物繁殖的方式有哪幾種？』</p> <p>3、『鴨仔蛋是屬於哪一種繁殖方式？』</p> <p>4、一般蛋的構造包括哪幾部分？</p> <p>5、鴨仔蛋和一般蛋的差別在哪裡？</p>	<p>影片內容包括胎生與卵生，卵生係以小雞為例。</p> <p>引導學生從影片及課本的圖片內容來回答。</p> <p>引導學生從影片及課本的圖片內容來回答。</p> <p>引導學生由雞蛋來類推。</p> <p>教師在黑板上圖示，請學生回憶影片的內容。</p> <p>教師同時展示剝開的鴨仔蛋與一般的雞蛋，請學生比較。</p>	<p>8min</p> <p>15min</p>	<p>單槍</p> <p>動物繁殖影片</p> <p>雞蛋</p> <p>鴨仔蛋</p>	<p>學生能認真觀看影片。</p> <p>學生能正確回答各項問題。</p>	<p>該影片有卵生和胎生，教師應提醒學生分辨彼此的不同。</p>

<p>6、鴨仔蛋大約是胚胎發育的 第幾天？</p>	<p>由教師直接說明</p>				
<p>7教師提問卵裡面的胚胎成 長，由哪一部分來供給養分？</p>	<p>請學生觀察鴨仔蛋裡小雛 鴨與蛋黃之間的連結，然 後再回答問題。</p>				
<p>8、胚胎為什麼可以快速發育 生長？</p>	<p>由教師直接說明 (提示：生長激素或核爾 蒙)</p>				
<p>9、分組實際觀察鴨仔蛋的構 造，請小朋友把觀察到鴨仔蛋 構造畫下來。</p>	<p>指導學生仔細看小雛鴨的 身體構造包括頭、腳、嘴 巴、身體、翅膀、羽毛。</p>		<p>5個鴨仔蛋 胚胎</p>	<p>能畫出鴨仔蛋 內的構造並描 出小鴨子的各 部分器官</p>	
<p>(三) 綜合活動： 1、請學生分享看到影片中、 課本中及鴨仔蛋實物的心得。 2、完成學習單，分組回家查 詢越南其他相關文化。</p>		<p>12min</p>			<p>因生的鴨仔蛋有 血水，為避免孩 子恐懼，所以教 師先行剝開並將 血水沖淡，以方 便孩子觀察胚 胎。 鴨仔蛋是有生命</p>

	相關文化包括交通、服飾、飲食、節慶等。	5min			的東西。觀察時提醒學生要採取嚴肅的態度，不可嘻笑。
--	---------------------	------	--	--	---------------------------

* 活動 (四) 名稱：看看我 聽聽我

* 學習領域：社會領域

* 分段能力指標：

社會

1-3-1 了解不同生活環境差異之處，並能尊重及欣賞其間的不同特色。

* 相關領域能力指標：

綜合

3-3-4 認識不同的文化，並分享自己對多元文化的體驗。

* 活動目標：

1、能了解臺越文化（取其飲食、交通、服飾、特殊節慶等四方面）的不同之處。

2、能學會尊重並接受每個群體的文化特色。

活動內容	說明	教學時間	情境布置	評量方式	指導要點及注意事項
<p>活動四：看看我 聽聽我</p> <p>(一) 引起動機：</p> <p>由一張融合中國傳統繪畫（水墨），及西方炭筆素描的電腦繪圖作品，介紹文化融合所會帶來的豐</p>	<p>讓小朋友明白，差異性極大的東西，只要以適當的方式加以呈現，其實兩者並不會衝突，甚至可以豐富其內涵。</p>	3min	<p>簡報</p> <p>資訊車</p>	<p>學生能仔細觀察</p>	<p>讓小朋友近距離觀察作品，體會水墨與素描的差異。</p>

<p>富性。</p> <p>(二) 發展活動：</p> <p>(1) 表揚何○珠同學</p> <p>原因1：以自己的家人為傲！能大聲的為大家介紹自己母親名字。</p> <p>原因2：喜歡並支持自己的文化，大方告訴所有人，他喜歡吃鴨仔蛋！</p> <p>(2) 認識何謂「文化」</p> <p>以布袋戲、宗教來介紹臺灣特殊文化。</p> <p>(3) 從【認識差異】來『學習包容』</p> <p>以「天黑黑」這首民謠引導出：人與人之間若不互相包容對方與自己</p>	<p>何○珠後母是外籍新娘，母女相處愉快，活動二進行時，媽媽有坐在教室中協助教學，所以鼓勵學生學習她的精神：能以不同的文化及家人為驕傲，並尊重、欣賞他人。</p> <p>如布袋戲、佛教、道教...等，介紹臺灣特殊文化。</p> <p>解釋歌詞內容。讓全班一起合唱，加深印象。</p>	<p>3min</p> <p>3min</p>	<p>簡報</p> <p>資訊車</p> <p>簡報</p> <p>資訊車</p> <p>簡報</p>	<p>同儕間能彼此互相鼓勵</p> <p>學生能認真聆聽</p> <p>學生能用心參與</p>	<p>注意班上另一位越南小孩的反應及態度。</p> <p>由熟悉的臺灣文化開始認識。</p> <p>注意某些不熟悉鄉土語言的學生。</p>
---	---	-------------------------	---	---	---

<p>的差異，就會產生許多衝突與不愉快。如【阿公仔欲煮鹹 阿嬤欲煮淡，兩個相打弄破鼎...】</p> <p>(4) 文化差異：</p> <p>由飲食、服裝、交通、特殊節慶來比較臺灣與越南的文化差異。</p> <p>a、飲食：比較臺灣的皮蛋和越南的鴨仔蛋的差異，及其他飲食的不同。</p>	<p>以圖片介紹，加深學習印象。</p>	<p>5min</p>	<p>資訊車</p> <p>天黑黑音樂錄音帶</p> <p>簡報</p> <p>資訊車</p>	<p>學生能認真聆</p>	<p>說明文化包含的種類相當多，老師只是擷取其中四樣來說明。</p>
<p>b、服裝：由臺灣阿美族的服裝，比較越南傳統服飾「長衫」</p> <p>c、交通：由臺灣捷運公共運輸系統比較越南以摩托車為主的交通方式。</p> <p>d、特殊節慶：認識越南的哈節，與臺灣的中元節相比較。</p> <p>(三) 綜合活動：</p> <p>了解差異、學會包容：</p> <p>教師說一個蝦醬與臺灣的臭豆腐的故事，引導學生不該隨意批評別人的文化，要學會包容並討論解決的方法。</p>	<p>蝦醬的故事：外籍媽媽在孩子的便當放入蝦醬，蒸便當的時候，瀰漫腥臭味，全班抗議，學生很難過。而部分外國人對於臺灣的臭豆腐</p>	<p>15min</p>	<p>資訊車</p>	<p>學生能認真聆聽</p> <p>學生能認真</p>	<p>讓學身近距離觀察照片。</p> <p>讓學生發表自己對故事的感受，並討論蝦醬與臭豆腐食用的時機，避免在密閉空間</p>

	也無法接受，覺得很臭。		簡報	聆聽	或人多的地方...等。
		8min			

參、試教評估

一、試教對象

(一) 當時挑選試教對象，就是以班上有外配子女的班級為主，結果是六年級4班有兩位學生的後母是越南新娘，何生活潑有禮，李生溫柔可人，二人與母親相處融洽，在班上也很有人緣，應該有助於教學吧？

(二) 何生的後母在本校外籍配偶專班上課，校長邀請她參與教學，她一口答應，而且還邀請其他三位一起參加，應該可以增加說服性吧？

(三) 全班同學的起點行為，對自然科學中的胚胎教學有初步的認識，對於文化的認識可能只局限在某些國家，而且存在些刻板印象，例如某位同學說，為什麼要介紹這些落後國家呢？

二、試教過程

活動一：蛋蛋家族

試教老師準備8、9種的蛋與蛋類製品，讓每一個學生品嚐，並發表心得，恐怕時間不易掌握。

活動二：越南美食 - 鴨仔蛋

本節課幸虧有越南媽媽的加入，讓教學變得生動許多，感謝教務主任的提醒。不過也有一些風險，如果越南媽媽跟小孩的關係不好，是否會讓教學氣氛變得很尷尬，這是試教者當時的顧慮，不過，還好，這些擔心都不存在。試教者在結束前5分鐘，作簡單的態度問卷調查，發現學生的確有改變，能夠包容文化差異，讓試教團隊信心大增。

活動三：認識動物胚胎及鴨仔蛋的構造

本單元能讓學生觀賞動物繁殖的影片、能近距離觀察鴨仔蛋的胚胎，應該是屬於實驗室的教學吧！孩子真是幸福，因為試教老師光是剝生的鴨仔蛋，處理血水，分組裝杯，就鼓起了10倍的勇氣。

活動四：文化包容

教師及學生共同蒐集有關臺灣、越南，在飲食、交通、服飾、特殊節慶等四方面文化的差異。因為有些學生家裡沒有網路，而且沒有強制性，所以可能會變成老師唱獨角戲。

三、試教結果

活動一：

試教老師很認真的準備各種蛋與蛋類製品，學生吃得很快樂，但是耽誤時間，所以綜合活動——有話大聲說的部分就無法深入討論文化深層的部分，只是停留在觸覺與味覺，蛋捲的品牌是什麼？孔雀蛋黃相酥餅很好吃、茶葉蛋在哪裡買？如果能讓每組只負責一種蛋類，分析它的優缺點與差異，似乎比較符合教學主題，或是討論為什麼中國人會吃皮蛋，淡水人吃鐵蛋，日本人吃茶碗蒸等較深層的話題，就可以導入越南人為什麼吃鴨仔蛋的飲食文化。

活動二：

當天的教學，有鴨仔蛋、有越南媽媽、還有當地的有線電視臺全程攝影，學生都很高興，所以問卷調查的結果也符合活動目標——

- 1、能了解鴨仔蛋食用的目的與功能。
- 2、能用尊重與平等的態度，面對越南媽媽的教學。
- 3、能去除對鴨仔蛋的恐懼，並接受每個群體的文化特色。

活動三：

從學生專心的觀賞影片，及繪製鴨仔蛋的學習單，老師的辛苦沒有白費，這節課學生收穫良多。

活動四：

果然是老師唱獨角戲，連二位家裡有越南媽媽的學生，都無法介紹越南。幸虧教師準備充分，讓學生目不暇給，專心聆聽，但是也累壞了老師，從頭說到尾，40分鐘都沒有休息。

肆、省思

一、團隊默契

(一) 本團有二位實習老師及現任教師、教務主任及校長，共五人，還有其他實習老師的協助，大家相扶持，感覺真好。

(二) 實習老師肯學、有衝勁，校長說以後要帶領每位實習老師對外參加有關教學卓越的比賽，畢竟教學才是我們的本行呀！

二、課程設計

(一) 以鴨仔蛋來設計教案，固然創新，如果取才不易，或是教師不敢看，其實也可以用別的替代，最簡單的就是【蝦醬】或【魚露】（賽珍珠文教基金會，2005），這二種都是東南亞的調味料，有特殊的氣味，可用於飲食文化的教學。

(二) 教育部出版之《東南亞文化教學手冊》（教育部，2006），是目前可以提供教學較為完整的參考資料，可以列印一份提供給教師及學生參考，以充實討論的內容。

(三) 限於六年級教學時數不足，常常要趕課，所以本教案只有四節課的教學設計，否則應該可以到七節課，如：活動四——文化包容，應該可以規劃三節，增加分組表演一節，再增加一節指導學生如何上網蒐集相關資料。

三、教學過程

過度依賴單槍簡報或教具，老師往往忘記板書，尤其有些關鍵用語，或重要數據，如外及配偶有52萬人...等，學生聽不清楚，會要求老師再說一次，所以傳統教學也不能忘記。

四、學生表現

每一節課都有設計學習單，經過彙整學生的回答及建議：（1）學生能依教學目標完成學習單；（2）學生喜歡上課，但是不喜歡寫學習單；（3）學生對越南不了解，質疑教師為什麼要教越南？（4）學生希望教師能夠提供更多有關越南有趣的文化。

五、教學評量

因為教學內容學生比較不熟悉，大都是教師直接講述，所以評量方式以學生的發言、討論、觀察...等為主，較高層次的如：分組討論、角色扮演、分組報告...等較為缺乏。

六、越南媽媽的協助

越南媽媽的口音有時不是很清楚，學生聽不懂，老師要適度翻譯，才能有效增進學習效果。

伍、建議

一、對學校

- (一) 辦理多元文化教育融入教學的教師進修，以增進教師專業知能。
- (二) 實習教師積極有活力，校方應帶領她們接觸另類的多元文化教育，並積極對外參加比賽。
- (三) 舉辦學校國際日活動，讓全校師生認識各國文化，增進對多元文化的了解。

二、對縣政府

- (一) 參考教育部東南亞教學手冊，編寫適合學生閱讀的東南亞多元文化教材，以利於文化理解與文化包容。
- (二) 補助相關經費，提供學校辦理國際日活動。

三、對教育部

(一) 保障新住民的學習權，提高至400小時：外配都願意學習，但是家人要她賺錢養家，所以犧牲學業，間接影響親子教育。建請由現行72小時，提高至400小時，已完成1680個國字的學習，達成掃盲的目的。

(二) 新住民語文納入108年課綱實施，鼓勵新住民能參與新住民母語教支人員培訓，可以有效提升華語與原生國母語的能力。

陸、活動照片

活動一：



認識蛋蛋家族由李老師應用簡報方式來教學。



學生蒙上眼睛試吃不同蛋類製品，體驗其不同的味道。



學生蒙上眼睛聞不同的蛋類製品。



經過體驗討論蛋蛋家族的味道感覺後，李老師做最後的總結。

認識蛋蛋家族.ppt

活動二：



歐校長講述外籍媽媽吃鴨仔蛋的故事，同時展示鴨仔蛋和一般的雞蛋。



四位越南媽媽協助參與鴨仔蛋飲食文化的教學。



越南媽媽林○示範如何品嚐鴨仔蛋並說明食用鴨仔蛋的時機。



生的鴨仔蛋剝開後傳閱，學生好奇的觀察。

活動三：



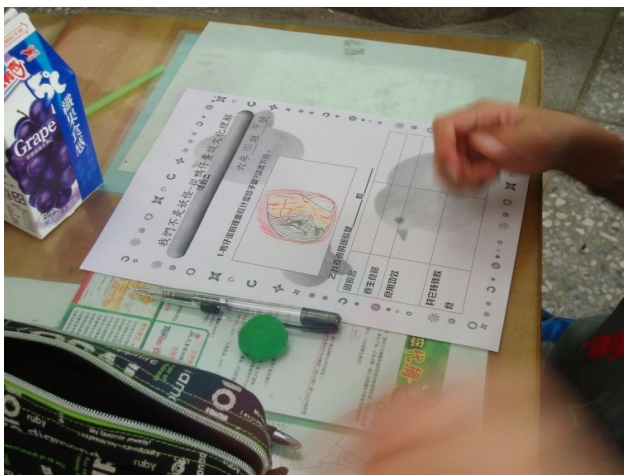
欣賞動物繁殖的影片，內容包括胎生及卵生的胚胎發育過程。



蔣主任和學生共同討論影片內容，並引導學生對卵生構造的學習動機。



分5組觀察鴨仔蛋，事先由老師剝開處理再提供觀察，同時比較未受精的蛋。



學生仔細觀察鴨仔蛋後，把觀察到的結果畫下來。

活動四：



吳老師應用簡報方式引導文化包容的教學議題。



吳老師與學生熱烈互動討論臺越文化的差異。



教學過後召開教學檢討會，由歐校長主持提出省思。

參考文獻

教育部 (2006)。東南亞文化教學手冊。南投縣：國立暨南大學東南亞研究中心。

賽珍珠文教基金會 (2005)。多元文化教案。http://www.ckids.com.tw/news_051228.htm

* 歐亞美，新北市淡水區文化國小校長

電子郵件：oyme1293@gmail.com

文化教學在原心—在原住民學生社團推動文化課程

高秀玉*

前言

本文以新北市民安國小教授布農族語的Laungus老師及教授太魯閣族語的Rubaw老師為主角，介紹她們如何運用學生社團時間，延伸族語課中無法補足的文化課程，將豐富多元的原住民族文化展現在都會區校園中。

高秀玉 (2017)。文化教學在原心—在原住民學生社團推動文化課程。教育脈動，12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/7d7ca7bf-2dfe-4bc4-b12d-a29592824b4a?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、開設原心部落文化課程

位於新北市新莊區的民安國小有許多原住民族學生，但是每週一節的族語課，是他們僅有可以接觸到自己文化的短暫機會，眼見文化的快速流失，也有感於在校園內沒有更多時間讓他們學習到自己的美麗文化，學校藉由「原住民重點學校太陽計畫」的申請，在99學年度起，開始邀請校內的族語老師們一起為這些孩子開設一個屬於他們的社團。社團的成立與經營需要有熱心的老師來參與並投入，除了校方的支持之外，布農族語老師Laungus更是主動並義務擔任社團的推手與聯繫窗口。Laungus老師認為，經營這一個社團，受惠最大的是校內的原住民族學生們，且社團活動提供了族語課之外，也是讓學生們能再次相聚的另一個機會。對族語老師們來說，更可以讓他們有時間來向孩子們介紹自己的傳統文化，補足族語課時的不足。「既然校內開有5種族語課，有5位不同族群的老師，就要展現多元的樣子。」Laungus老師邀請了太魯閣族語Rubaw老師及其他族群的老師加入師資群行列，經共同討論後

將社團命名為「原心部落社」。

貳、從族語課到文化課

每到學期初時，Laungus老師都會和其他族語老師們互相認識、一起討論，然後設定相關主題，並各自設計社團的文化課程。也因為臺灣的原住民族文化非常的多元且豐富，本身是布農族的Laungus老師說：「像我在參與活動的時候，看見都是單一的阿美族，那我心裡就想說布農族真的蠻可憐的，如果我今天不把布農族文化帶出來的話，孩子們認識的就都是阿美族的文化了。而且，我們還可以做其他族群的展現，例如太魯閣族、布農族、排灣族等。」在學期當中，老師們也都會利用每週共同到校上課的難得機會，把握短短的下課時間進行討論與分工，並且約定無論再忙，也要在社團活動時間之前，將課程與相關所需的教學資源做出來，要把文化最美麗的一面呈現給孩子們，不能讓孩子們失望。

同樣支持原心部落社的Rubaw老師叮嚀著，老師要有默契才好做事，而她也發現到「布農族老師很有領導能力，事情都做得很踏實，很負責任。排灣族老師也會主動去整理並布置原心部落教室，更會運用排灣族的工藝風格，用石板來布置，營造一個更有原味的活動空間。」Laungus老師說：「每個人的恩賜不同，所以我就思考可以怎樣運用每個人的專長，像Rubaw老師對課程會很有想法，也有原住民舞蹈專長，對服裝很考究，舞蹈就交給她；卑南族老師很喜歡帶動氣氛，雖然她第一次的帶動還比較生澀，但她會越來越好；賽夏族老師則是很會講故事，聽他說故事就知道他一定常與部落老人聊天，知道的很多，我就會安排他講故事給學生聽。」她還說「每週都有一天可以碰在一起，老師們也會期待這樣的時段，我們可以一起研討下次的課程，也可以把沒有做到的事情做個整理。使老師間的連結力比較強，就像我期待週三的課程，去年我雖然只有二節課的時間，但我不選擇跑校繼續上課，寧願花半天在那邊，例如去整理部落教室。」



圖1. 族語老師們利用到校上課的空檔，自發性的共同備課。

時間	4/20 1-3 年級	4/20 4-6 年級	5/19 1-3 年級	5/19 4-6 年級	備註
8:00	葉夏生老師 排灣族故事 (巴利的故事)	楊以潔老師 太魯閣神話 故事繪圖 (啟身的起源)	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
8:50	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
9:00	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
9:50	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
10:00	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
10:50	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
11:00	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
11:50	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
12:00	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
1:00	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 介紹原住民 服飾	葉夏生老師 故事繪圖	楊以潔老師 手工藝 (原住民髮簪 製作)	
1:00	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
1:50	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
2:00	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
2:50	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
3:00	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
3:50	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
4:00	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	
4:50	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	林美枝老師 手工藝 (串珠項鍊)	林玉花老師 手工藝 (傳統編織)	

圖2. 社團課與育樂營的課程規劃，以認識傳統文化活動為主。

參、凝聚全校原生的心

Laungus老師在每次開學時都會請學校提供全校原住民族學生的名單，掌握學生的族群別，才好事先設想社團在新學期的經營方向。不過，除了鼓勵族語課的學生之外，老師們也會自製社團招生簡章，鼓勵校內原住民族學生參加，參與人數大多維持在30人，上課時間則是安排在週三下午的1、2節。若是當年度還有其他的計畫可以支持，便可再將課程延續，例如語言巢計畫，就安排在暑假或是假日的育樂營、親職教育活動等。因為要創新，所以每學期都會規劃不一樣的主題。Laungus老師表示，我們最初先從跳舞、手工藝製作開始，還有做過闖關遊戲、祭典、戲劇演出等，看似簡單但卻兼顧校內不同族群學生的需要。至於每年五月的校園社團成果展，原心社也一定趁機會呈現至少五族的傳統舞蹈及服飾讓大家認識。在去年也設計了闖關活動，除了校內的原住民族學生一定要參加之外，其他非原住民族學生也能一起參加，另外，還準備學生們做好的小串珠，送給完成闖關的其他同學們。

「校內現在對我們很認同，像校慶時還會請我們去擺攤，同學都很喜歡、很興奮。」Rubaw老師高興的說著。其實社團運作起來要花很多精神與心思，這著實讓老師們費盡心思，畢竟這是族語課之外，老師自發性投入的課程。除基本課程之外，上、下學期都還要規劃一次活動。Laungus老師說：「以前沒有做過的就會想去做。每一年的主題也因為部分老師的更替做調整，我都從學生和家長的反應去做調整，比如不要每次都是舞蹈或是手工藝，一定要有變化。回想起第一年的課程時，排灣族老師說：我從來沒有縫過衣服，因為做頭飾，還得要協助學生，老師不得不投降，我才知道原來我們出這麼難的課程。」

至於平時的族語課，則因是正式課程，所以僅在期末時安排一次活動。不過，老師們也會運用連續的排課，讓學生們跑班來接觸不同的民族文化。Laungus老師會先請族語老師們依照自己最拿手的部分，先規劃要上課的課程。例如：賽夏族老師就設計賽夏族神話傳說故事，第二節的族語課是五年級學生上課，就會安排五年級族語課的學生過去聽，這樣大家都會認識賽夏族。假設第三節課的有2位老師，他們就可以共同合作討論。老師們上完課就可以離開，換下節課的老師上課，這樣就不影響老師們的課務及學生的上課時間。以節為單位，讓同年級的原住民族學生也可以聽到其他族的文化。

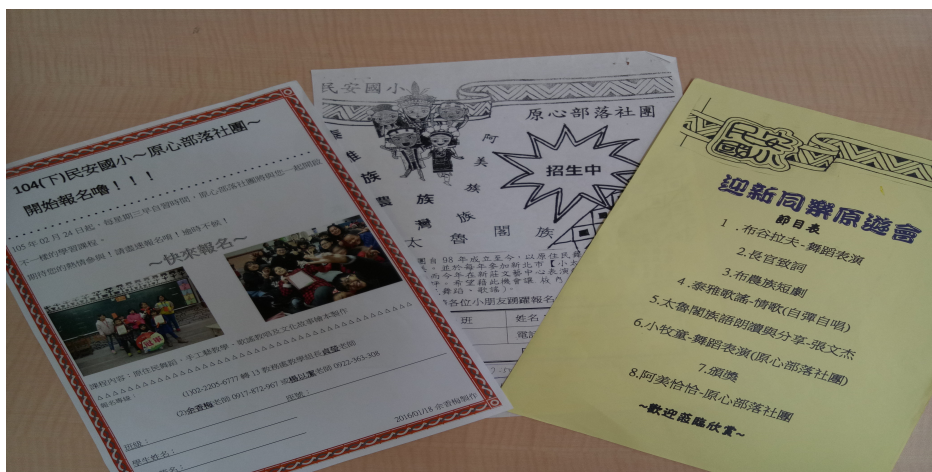


圖3. 族語老師們自製活動宣傳單，熱情邀請原民生參與。



圖4. 傳統舞蹈教學



圖5. 各族傳統服飾的認識與介紹

都會區原住民族學生平時分散在校內不同的班級裡，透過族語課及社團活動，才有更多的機會彼此認識與交流。而在族語老師們多年的努力下，已營造出彼此濃厚的凝聚力。Rubaw老師提及：「族語課的學生，我們一帶就是一直到畢業，因為學生那麼熱愛社團，孩子又跟我們那麼親，所以我們就想要持續經營社團，不能讓社團活動停

止。除了族語可以外，多了個社團課，反而是多了個舞臺啦！最重要的是，每一族的學生都願意參加，也都認識我們。以我的太魯閣學生為例，雖然在民安國小只有1位，1位也就是100%。即使，這位學生很調皮，不過我帶了4年之後，明顯看到了孩子的成長。即便是學生上了國中之後，媽媽還會跟我討論孩子的生活狀況。」

每位族語老師們也觀察到，雖然各族群學生有不同的特質，但是在社團課大家都會融合在一起。不僅老師們會儘量培養學生的能力，讓他們遵守團體的規矩和相互學習與包容，並強調要學習主動帶領，學生們也都了解一個社團是大家一起認識與交流的機會。曾經參加過原心部落社的學生，有些已國高中了。目前Laungus與Rubaw老師期待能以民安國小原心社為基地，將都會區許多積極且具有認同的原住民學生及其家庭繼續維繫起來。



圖6. 學生們親手為自己製作花環頭飾。



圖7. 維繫學生的情感與對原民文化的認同是最重要的。

語言跟著人走，族語老師即是讓文化及語言在空間中流動的人，特別是在都會區的族語及文化的教學活動更是如此。雖然，族語課時是單獨的，但若將多個族語師資結合，便是將薄弱的師資及背後的文化力量加總起來，所營造出來的文化群體學習氣氛，更能讓師生在文化的情境中讓傳統的智慧傳承下去。民安國小原心部落社的經驗，便是藉由社團經營讓多元文化融入到校園的教學中，成功的讓孩子們也可以在非原鄉的環境中，自然的習得傳統文化。民安國小的原心社，不只是一個社團，也帶起了原生的心。

* 高秀玉，新北市八里區大嵌國小教師

電子郵件 : limong1003@gmail.com

翻轉地球·定向世界

侯怡如^{*}

侯怡如 (2017)。翻轉地球·定向世界。教育脈動, 12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/f6b847cb-5fd0-4392-a057-a7dff0b2018e?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、學校簡介與SWOT分析

一、學校簡介

文雅國小於96學年度成立籌備處，當時有位家長在籌備處的部落格留下這樣的話：「如果文雅國小沒有發展出自己的特色，那家長也只會載著孩子從校門口經過。」家長的疑惑及質疑，是文雅國小挑戰的起點。因此，透過教師對話與討論，全校老師共構文雅的目標及願景，希望建立以國際教育為主題的系統化課程，帶領學生從文雅國小出發，迎向世界、領略國際社會多元文化的美好，進而從小扎根學生們的國際移動力。

文雅國小從97學年度正式招生，當時僅招收一至三年級學生，每學年2班，之後逐年往上增加，直至100學年度起，全校12班齊備，學生近350人。同時，因學區內學生名額均超過每年度可容納的學生數，所以自100學年度起也列為嘉義市總量管制學校。

本校學生在入學前就讀雙語或全美語幼稚園的比例高，英語聽、說能力在平均水準以上，也因是小校規模，故各班學生在參與學習活動的機會較多。全校教師共19位，80%具備研究所學歷，平均教學年資為13年，熱誠且具專長的師資，是本校推動國際教育的關鍵資源。此外，社區家長們經過認識、理解並參與，也成為學校的好夥伴，總能適時支援社區元素及素材，讓社區成為重要的學習場域，協助學生主動探索，進而延伸出實際行動，學習扮演世

界公民角色。

二、國際教育整體推動情形

(一) 課程發展與教學方面

文雅國小的國際教育學校本位課程以人文關懷、健康生活與環境生態等三大課程主軸，教師群從全方位的角度，跨學科、跨領域運用彈性課程的時間，在多個領域融入國際教育元素，實踐國際教育校本課程。

(二) 國際交流方面

文雅國小除了積極參與國際教育資源網 (International Education and Resource Network, iEARN) 平臺網路交流計畫，也從101學年度起規劃實施「小小外交官」營隊，讓校內有興趣參與實體國際交流的學生，透過甄選、培訓後，再前往夥伴學校交流。

(三) 教師專業成長方面

文雅國小設立「國際教育專業學習社群」，透過定期的主題討論與實作，讓教師同仁增強國際教育相關知能，並共同設計統整相關課程。學校團隊與行政人員均領有國際教育進階研習證書。

(四) 學校國際化方面

1、人力國際化：文雅國小自99學年度起設立教務處國際教育組，以國際教育專責單位，統籌推動校內國際教育相關工作並做為與外國學校聯繫的統一窗口。

2、校園國際化：文雅國小積極營造雙語學習環境與行政準備，同時在人文化、生態化校園裡持續與國際教育意涵結合，期望從境教中建構學生的國際觀。

三、學校推動國際教育之背景分析 (SWOT分析)

(一) 優勢 (Strength)

- 1、本校屬小型學校，具備發展精緻國際教育的潛能。
- 2、全校對於國際教育為校本特色具有共識，校內各項軟、硬體設備具拓展國際視野之效。
- 3、全校20位教師，80%具碩士學歷，平均年齡41歲，平均教學年資13年。有活力，有經驗、有熱誠的不同專長之教師樂於互相支援。
- 4、校方與家長互動良好，學區家長亦能主動參與、支援學校各項課程。

(二) 劣勢 (Weakness)

- 1、學生英語能力落差大，學習表現雙峰化明顯。
- 2、學生學習英語之動機維持不易，學習成就緩慢提升。

- 3、如何適度引進外籍人士成為校本國際教育資源仍待深化。

(三) 機會 (Opportunity)

- 1、本校座落在具有國際化氛圍濃厚的社區之中，屬於社區型學校。
- 2、本校學生與社區居民均樂意協助學校，提供國際學生接待活動。
- 3、學校附近之自然與人文環境豐富，且具可親近性。
- 4、本校積極參與國際交流計畫，強化學生英語學習動機並適時給予展現英語力的舞臺。

(四) 困難 (Threat)

- 1、本校位處新開發社區，交通便利，容易被排除於適合精緻小校發展之各項計畫之列，是本校發展之隱憂。
- 2、學校周圍資源範圍極廣，然需費時深入了解與調查，才能符合教師教學與學生學習之需求。

貳、推動團隊

文雅國小創校之初，因為考量周邊其他學校已具備天文、自然科學、閱讀教育和民俗體育等優良口碑，一所新學校若無新穎且吸引人的特色課程，必定難以吸引學生和家長。經過一整學年辛苦嘗試，創校校長與行政團隊苦思多時並積極參與國際教育相關研習後，決定以國際教育為校本課程主軸，全校教師團隊同心一意，要讓文雅國小成為全嘉義市第一個推動國際教育且具備接納多元文化特質的品牌學校。

然而，國際教育的推動面向既多且廣，要如何引入國際教育並使其能持續深耕以成為有亮點的校本課程，就成了教學團隊首要面對的難題。透過無數次的會議討論與想法激盪，教學團隊核心成員以校本課程「由上而下」的發想模式，定調以「人文關懷、健康生活、環境生態」三軸為推行文雅國小國際教育校本課程的主要方向；各年級老師以這三大主軸為前提，考量學生的實際能力，運用「由下而上」的課程實施模式，將合適的國際教育專案計畫 (iEARN Projects) 融入現有課程中，透過加深、加廣的課程內容，學生們的國際觀不僅會逐漸擴展，也會因為豐富多元的專案夥伴共同參與同一項專案計畫實作，而增加學生們對於多元文化的認識、理解與接納。

參、國際教育發展歷程

一、筆路藍縷奠基期 (97 - 98學年)

此時期的文雅國小，學生只到四年級，教師人力與學生人數嚴重不足，但是行政團隊持續積極參與各項國際教育研討會，期望透過更具深度的理解，能為文雅國小國際教育校本課程的推動，找出適合全校參與的施作方向。

二、校本課程嘗試期 (99 - 101學年)

99學年度開始，文雅國小依國際教育白皮書構想，率先設立嘉義市唯一專責國際教育相關業務之教務處國際教育組，並透過校長參與研習後的建議，國際教育組嘗試參與不同的國際教育課程平臺，如，英國文化協會發起的 CCOC (Connecting Classroom Online Community，現為SchoolsOnline) 和iEARN等，都是文雅國小當年參

與過的交流平臺。

文雅國小嘗試先在CCOC網站上貼出學校基本資料，期盼有意參與國際教育合作的國際友伴可以主動聯繫（例如：Sounds of Hope, junior school in Uganda）；同時也從中獲取世界各國熱心推動國際教育的學校資料，並試圖與其建立聯繫管道（例如：Manchester High School for Girls, UK）。此外，文雅國小也加入iEARN學會成為團體會員，並且邀請二年級兩班學生分別從卡片交換專案（Holiday Card Exchange Project）和泰迪熊專案（Teddy Bear Project），開始參與國際教育專案活動。

經過一學年的參與實做，有鑑於iEARN平臺專案較能確實掌握交流友伴為何，加上文雅國小於2011年7月全程參與了iEARN Taiwan在高雄舉辦的第18屆iEARN國際年會，所以對iEARN International有更深入的認識與了解。自100學年度起，文雅國小便專注於以專案式學習模組（Project-Based Learning, PBL）來推動國際教育校本課程。

iEARN平臺上的專案計畫多達百件，礙於文雅國小學生的英文及認知能力有限，國際教育組便先針對全部專案課程進行初步了解，再依據校本課程三大主軸－人文關懷、健康生活、環境生態，逐一條列整理出適合小學階段學生參與的專案計畫，以做為全校老師暑假備課時選用專案時之參考。

100至101學年度，文雅國小每學年共計參與近20個iEARN平臺上的專案計畫，而廣泛參與各項專案的模式，讓文雅國小校本國際教育的實施廣度大增，並陸續獲得嘉義市教學卓越深耕計畫特色學校銅質獎與金質獎之肯定。教學團隊也因此屢獲邀請，前往眾多教育單位進行實作經驗分享與交流。

三、省思、重構再精進（102學年起迄今）

透過每學期期末的課程檢討會議，文雅國小教學團隊發現：廣泛參與iEARN專案計畫，的確能呈現校本國際教育課程的廣度。但是，廣泛參與模式卻讓課程深度不足，較難深化學生的學習。所以，自102學年度起，教學團隊於課發會中共同決定以「三大主軸、滾動實施」的方式，來深化國際教育課程內容與各年級國際教育課程間的縱向連結。透過全校共做同一個專案，不同年級的老師們從最適合該年級學生的角度，帶領班級學生參與該專案計畫。透過教學團隊自我檢核與省思、重新架構課程模組與內容，文雅國小喜於103年9月榮獲教育部103年教學卓越銀質獎的肯定。

表1

文雅國小國際教育發展歷程

97 - 98學年	99 - 101學年	102學年 - 迄今
筆路藍縷奠基期	校本課程嘗試期	省思、重構再精進期
97學年創校，軟硬體設施均未完備，教學團隊磨合成立。 行政團隊積極參與各項國際教育研討會。 探索適合全校參與的國際教育施作方向。	參與各個國際教育課程平臺（CCOC, iEARN） 確立國際教育校本課程三大主軸。 以專案式學習模組（PBL）推動國際教育校本課程。 申請並執行教育部國際教育SIEP計畫。 教學團隊充實相關知能及課程實施廣度，努力建立品牌。 榮獲嘉義市101學年度教學卓越深耕計畫特色學校金質獎。	以「三大主軸滾動實施」，深化國際教育課程內容與各年級國際教育課程間的縱向連結。 強化國際教育教師專業學習社群功能，帶動課程轉化，深耕教師國際連結，推動校本課程的有效學習，營造永續的國際化學園。 榮獲教育部103年度教學卓越銀質獎。

肆、課程架構與示例

一、100 - 101學年度校本課程架構：三大主軸確立，各年級結合iEARN專案實施

文雅國小國際教育核心團隊成員討論後決定，於100 - 101學年度期間以人文關懷、健康生活與環境生態三大主軸，全校實施國際教育校本課程。各學年先統整課程教材相關內容，再從iEARN平臺中挑選合適的專案，以融入課程方式推動專案式學習。



圖1. 文雅國小國際教育校本課程架構圖

二、100 - 101學年度校本課程示例

(一) 泰迪熊專案 (Teddy Bear Project)

透過iEARN平臺Teddy Bear Project專案的安排，級任老師從文化學習、文化接觸的角度出發，帶領全班學生與排定的外國友伴進行跨國文化與交流活動。學生們輪流帶著來自友伴學校的布偶交流大使，將他們在校內、校外的生活點滴拍照、並以日記格式做成書面紀錄，不定期上傳至共同設定的部落格或交流網站，讓互為友伴的兩校，不僅可以即時進行跨國經驗分享，更能透過真實情境，了解不同國家的文化差異。

	<p>Hello from your friends at Woodsdale Elementary</p> 
<p>文雅國小的第一位交流大使—Rainbow (藍寶)，準備前往美國西維吉尼亞州</p>	<p>美國Woodsdale小學夥伴與Rainbow開心合影</p>
 <p>My name is Emma. I will be 7 years old on November 12th. I live with my Mom, Dad and 2 year old sister, Sarah. For supper on Friday my Mom made chicken and noodles, mashed potatoes and a salad. After supper we carved a pumpkin into a Jack-O-Lantern. We carved a happy face and put a candle inside to make it glow. On Saturday we went to eat at a restaurant called Red Lobster. It is a seafood restaurant. My parents had shrimp and I had chicken strips, french fries and milk. On Sunday we went to my Grandma's house to celebrate my cousin's birthday. We watched her open her birthday gifts and had ice cream and cake.</p>	
<p>美國夥伴在交流部落格中記錄下Rainbow在美國的第一個萬聖節</p>	<p>帶著美國Woodsdale小學來的交流夥伴Woody去臺北吃冰淇淋</p>
	

	<p>Woody and Candy had noodles in chicken soup</p>  <p>Woody and Candy visited Grandma's house together. The noodles cooked with sesame oil tasted so good with the chicken soup. Woody and Candy believed Grandma is the best cook for noodles. The noodles keep you healthy and strong in cold days. Please come to Taiwan and enjoy the best dish with Woody here.</p>
<p>為Woody做一頂柚子帽，記錄下他在臺灣的第一個中秋節</p>	<p>全班同學輪流陪伴Woody，寫下了一篇篇精彩的交流日記</p>

(二) 藝術壁畫交流專案 (Artmile Mural Exchange Project)

透過iEARN平臺Artmile Mural Exchange Project專案的安排，級任老師從文化識能、文化欣賞的角度出發，帶領全班學生與排定的日本夥伴學校，透過視訊軟體或意見交流平臺 (artmile forum)，進行不定期溝通、討論，進而再能依據雙方同意的主題，跨國共同合作繪製完成一幅300cm*150cm的壁畫。

因為藝術壁畫交流專案，學生不僅深度認識自己的家鄉、國家，對自己生長的這塊土地扎下深厚情感，也在潛移默化中培養出國家認同感。同時，藉由頻繁的互動與溝通，也強化了學生們參與交流活動所需的多元外語能力、專業知識與技能。

		
<p>日本同學寄來精美的摺紙球，一起吹吹看</p>	<p>日本同學收到了文雅寫給每人一張的自我介紹信</p>	<p>老師陪著同學參加視訊，臺日一起討論壁畫的主題</p>
		
<p>聖誕節前夕，日本夥伴學校寄來已</p>	<p>臺日兩校透過跨國合作，終於完成</p>	<p>每次參訪日本夥伴學校，都受到熱</p>

經畫好一半的壁畫

壁畫了

烈歡迎，讓我們很感動，也很感謝

(三) 向饑餓說Bye Bye專案 (Finding Solutions to Hunger)

透過iEARN平臺Finding Solutions to Hunger專案，級任老師聚焦於引導學生關注全球議題，從飢餓與貧窮的角度出發，帶領全班學生閱讀相關的書報、雜誌與iEARN平臺上的各項資料與數據，鼓勵學生們從各個角度研究、比較世界各國與臺灣的異同。也因為深入了解了全球饑荒問題的嚴重性，學生們展現人飢己飢的高貴情操，分別在校慶活動與社區教會耶誕晚會中以「兒童幫助兒童」的理念，為烏干達的夥伴學校進行義賣募款，具體實踐身為全球公民該有的全球責任感。

		
<p>在iEARN平臺上就有豐富的參考資料可供閱讀</p>	<p>大家一起讀，要看懂英文資料就容易多了</p>	<p>報紙上也有很不錯的參考資料</p>
		
<p>畫張醒目的海報，鼓勵大家一起伸出援手</p>	<p>在校慶日進行義賣活動，幫助更多烏干達的夥伴們</p>	<p>和社區教會一起合作，在耶誕前節前夕進行義賣</p>

三、省思、重構再精進：校本課程三大主軸滾動實施





102學年度起，為讓國際教育校本課程更精緻發展，文雅國小採行「三大主軸、滾動實施」方式進行。102 - 103學年的課程主軸設定為「人文關懷」與「環境生態」兩大軸；104 - 105學年度的課程主軸設定為「人文關懷」與「健康生活」兩大軸。從縱向連結的角度觀之：低、中、高三個年段學生在同一主軸下學習由淺入深的課程，不僅能讓有層次的課程內容幫助學生深化校本國際課程學習，也能緩解先前課程無法兼顧品質的缺失。

四、同一主軸全校實施課程示例

(一) 節慶卡片交流計畫 (Holiday Card Exchange Project)

透過iEARN平臺Holiday Card Exchange Project專案，級任老師從文化學習、文化多樣性、文化共通性與差異性的角度出發，帶領全班學生與排定的外國友伴進行節慶卡片交換活動，期望從深具本土文化特色的卡片中傳遞祝福友伴之意。

低年級卡片以校園綠活圖、社區走讀歷程照片為創作主題；中年級以家鄉植物、家鄉美食地圖為創作主題；高年級則從習寫書法與研究布袋戲偶後，再創作擁有個人風格特色的交流卡片。

	
<p>以文雅小蛙為卡片主題，讓夥伴學校認識我們的交流大使</p>	<p>繪製嘉義美食地圖，歡迎夥伴學校帶著地圖來找美食</p>
	
<p>每人寫一個吉祥字當卡片的封面，祝福交流夥伴們新年快樂</p>	<p>以布袋戲偶為卡片封面，行銷一下臺灣的傳統文化之美</p>

(二) 我的英雄 (My Hero Project)

透過iEARN平臺My Hero Project專案，級任老師從國際關聯、空間關聯的角度出發，引導學生思索「英雄」與「名人」的異同之處，進而從生活中尋找值得仿效的英雄，付出行動，向典範學習。

低年級從自己家人、社區英雄中尋找自己心中的英雄典範；中年級以家鄉英雄、或付出行動定期訪問鄰近安養院，鼓勵自己成為「文雅小英雄」；高年級則從全球華人、世界歷史中尋找英雄，不僅認識了英雄們的偉大事蹟，也嘗試規畫了改善生活所需要的策略並付諸行動，成為自己生命中的英雄。

	
<p>感謝社區英雄—長竹派出所</p>	<p>付出愛和關懷—文雅小英雄</p>
	
<p>介紹臺灣英雄—陳樹菊阿嬤</p>	<p>介紹世界英雄—宮崎駿大師</p>

伍、省思與建議

在每學期末的課程評鑑回饋單中可知，學生和家長都對國際教育校本課程的規劃與實施給予極高的評價，家長們驚喜於孩子們的國際觀因為學校課程的引導而增廣許多。有位媽媽曾經留言：他們的家境並不允許孩子們有出國的機會，但是透過國際教育課程的實施，她的孩子對整個世界是有豐富而具體的理解，這與家中姐姐當年就讀小學時有很大的差別。

文雅國小的學生身處國際教育氛圍濃厚的校園裡，多數學生都樂於參與不同的專案計畫並且願意付出實際的行動，從小處盡一己之力。例如：各年級學生從Holiday Card Exchange Project中，運用創意卡片中行銷臺灣，將臺灣美麗的人、事、物畫在卡片上，寄給要交流的夥伴學校；每年針對世界議題所發起的「兒童幫助兒童—街頭小藝人募款活動」，總是能獲得全校親、師、生熱烈的參與，學生們深刻體認自己是世界公民的一分子，所以在需要略盡棉薄之力時，他們從不遲疑，願意提供協助。

在課程執行的過程，教師團隊的教學專業與學校行政支援，也為了解決推動的困境而共同成長。例如：教學團隊發現事先選定的iEARN水仙花專案，因為經費不足以至於買不起水仙花球莖時，該專案的發起人便告知文雅國小

師生，可以改種同屬球莖類的蒜頭。所以，雖是名為水仙花專案，但是透過種蒜頭的教學活動，也一樣可以讓文雅師生參與跨國專案。換言之，各學校實施iEARN專案時，或許無法完全符合該專案的規劃，但是能透過與同一專案的夥伴學校協同合作以及與跨國教師間集思廣益，亦能共創新模式參與國際專題。

目前，文雅國小國際教育的推動正如定向越野競賽中的選手，需要在陌生的領域找出自己的路徑。在教學端，文雅推動國際教育以學生為中心，以有效學習為重點，透過策略不斷的翻轉與創新，定向出文雅模式的國際教育，引領學生從在地出發、看見世界；在學生端，學生們藉由「翻轉地球・定向世界」的校本課程培養基本能力與跨界能力、翻轉學習模式，並能承擔學習責任、主動探索學習，在世界舞臺中定向出自己的位置。

文雅國小為了優化國際教育的教學品質，積極提供跨國、跨文化學習機會，讓學生在就學的六年裡能深刻體驗文化多樣性的美好。教師團隊總是不斷省思、改進、解構、再建構，不僅積極吸收他校的寶貴經驗，也在日新月異的教育思潮裡尋找往前進的智慧與動力。從逐步修正課程的動態歷程裡，教師團隊更期盼讓文雅國小推展「翻轉地球・定向世界」課程的經驗，可以逐步引導學生們認同自己的文化，具備自我文化意識，亦能因為理解多元文化而具備寬闊的跨文化包容力，降低偏見與刻板印象，培養學生們適應未來多元社會的能力。

* 侯怡如，嘉義市文雅國小教師

電子郵件: yanghsunkai@gmail.com

童軍教師於隔宿露營參與度比較

李政霖*

摘要

隔宿露營的形態與時俱進，童軍元素的消長也和校方對隔宿露營態度而有所改變。因教育政策之故，隔宿露營的舉辦，旅行社占有重要的角色。若校方有專任教師的參與，校方與旅行社之關係也會有所改變。在國中與露營最有關係的科目莫過於童軍科，所以童軍教育應是隔宿露營主要的靈魂，是故，童軍技能對露營有其重要性存在。本文藉由兩所學校的隔宿露營，經由學校的期許、專業教師的參與和課程的安排討論童軍教育在隔宿露營中的重要性，與童軍教師參與旅行社所舉辦隔宿露營之間的關係與影響。

關鍵詞：童軍教育、隔宿露營、旅行社

李政霖 (2017)。童軍教師於隔宿露營參與度比較。教育脈動，12。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/fd715bf1-d9e1-4acc-968e-2cff328f42cc?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、前言

旅行社與國人生活品質的提升有密切的關係。週休二日的來到，「休閒生活」已成為人們重要生活的一環，也因為休閒活動的興盛，各旅行社也因而設立，為旅客安排行程，提供許多據點的旅遊資訊。這一類的訊息在各大飯店皆可於櫃檯或於商務中心取得，飯店從業人員也可能直接為客人預定行程。旅行社這樣的經營模式，自政府採購法頒布後，「隔宿露營」此一校外教學活動，學校必須向外公開招標委而旅行社辦理。目前舉辦「隔宿露營」的旅行社利用「童軍」和「急救」來凸顯其專業，再配合「團康」使露營的氣氛加溫，對學童而言，有別學校的正式教育，當然充滿無限的期待。

當學校「隔宿露營」委外辦理的同時，校方行政人員與教師的心態就開始轉變。就筆者的觀察與了解可歸納於下列幾點：一、專任教師事前策劃的時間少：教師現在學校的教學壓力大，除本身專業科目的教導外，某些老師還兼主任、組長或導師之責，身體和心理的負荷可能都已經超載。對於許多導師而言，「隔宿露營」只要學生安全能和家長交代，至於露營內容為何，只要教師們同意旅行社提出的課程是可行的，便全權交由旅行社處理，看待「隔宿露營」的角度只是學校規律性的活動而已。二、對露營活動的專業不足：相信老師們都有戶外教學的經驗，但兩天一夜的「隔宿露營」有別於從一日或半日的校外教學，由事前的規劃到營地實踐是有一段很大的差距，但要在戶外過夜生活與教育活動安排，有專人處理，似乎是一個較好的選擇。三、學生安全責任：「安全第一」是最高準則，無論是對校方和旅行而言是相同的。倘若校方只視其為一例行的校外活動，全部委由旅行社辦理，而旅行社只按與學校所談的契約行事，很有可能使「隔宿露營」的教育意義打了折扣，若對重視此活動的人員而言，可說是喪失其教育意義。

說到「露營」，國中教師都會聯想到「童軍科」，旅行社也由童軍運動和過去救國團的內容為範本來規劃活動。再來就依學校要求，施行所設計的活動。「童軍教育」在「隔宿露營」的應用，在今日似乎不大適用，因為學校大都配合旅行社的安排，故活動大部分的主導權，大都在旅行社上。本人在100學年度為A校與B校兩校共聘童軍教師，參與兩個「隔宿露營」，雖皆由同一旅行社辦理，但所舉辦的氣氛與成效截然不同，主要為校方的態度與學校教師的態度。本文分享兩所學校在童軍教師參與程度深淺，對旅行社所舉辦隔宿露營之間的關係與影響，供現場教師與行政人員做為參考。

貳、探討方向

本文經由觀察法來描述兩校隔宿露營的進行，於進行中詢問旅行社工作人員的感受，評估旅行社對於此次隔宿露營的看法。再經由學生事後的所做的回饋表來評估童軍教育的介入對隔宿露營的影響。主要分三大區塊做描述：一、隔宿露營前，學校對於童軍教師的要求，校方和童軍教師與旅行社的接洽情形。二、隔宿露營中，校方和童軍教師參與旅行社之間的互動關係；三、隔宿露營後，針對學生對隔宿露營所撰寫之報告，討論學生對隔宿露營的感覺。

參、針對A校之隔宿露營

一、隔宿露營前之準備

在學期開始時，A校的訓導主任來找童軍教師，希望老師能於童軍課教導學生露營相關的技能，尤其是上學期所教的架帳。露營對象為八年級的學生，因該校為全民國防教育資源中心的國中，想藉由所設置之攀岩場、垂降場等體驗教育設進行隔宿露營之活動，故露營地點於該校，希望能架設一精神堡壘（圖1.），做為隔宿露營之精神指標。

精神堡壘是利用聯課活動童軍社的時間，由七年級的社員架設完成，教導社員精神堡壘的意義。但對八年級童軍課中，因教師也不知露營內容，故課程只能就學校的地形與地貌，向學生模擬隔宿露營可能的營地建設、露營時可能發生的情況、溫習如何架帳和教導營火節目的安排。至於各班有收到旅行社要求事宜，以繪製小隊旗為例，童軍教師一概不知，使班導師不知所措，如何製作？和要找時間繪製小隊旗。



圖1. A校之精神堡壘

若校方能告知隔宿露營的前置作業，童軍課除了能教導如何製作小隊旗，並能灌輸其意義於課程中。如能事先知曉隔宿露營的活動內容，相信童軍課程會有助於活動進行。

二、隔宿露營中之進行

由於天候下雨的關係，旅行社的工作人員已經將行程作一調整，希望活動內容不會因天氣不佳而有所影響。中午的野炊和溯溪順利進行，但營火晚會，因半途下雨由室外移動至活動中心內。也因此，晚會結束後，才作營地建設，將帳篷搭設於活動中心，結束第一天的行程。

第二天的上午因大雨不斷，下午的活動與上午對調，即大地遊戲、植物辨識和毒蛇認識與山訓互換。因場地因素，授課與大地遊戲的兩個班級共用一地，互相干擾（圖2.），導致活動中的缺憾。幸好下午雨停了，學生至室外進行無具野炊、垂降和攀岩的體驗課程（圖3.）。也因工作人員的不足，體驗完垂降和攀岩的同學，有些直接入活動中心內打球或呆在一旁等待，老師也沒有處理，已然失去體驗教育的核心教學意義。



圖2. 兩個班級共用一地



圖3. 垂降 (左) 和攀岩 (右)

根據旅行社工作人員向筆者透露，其實在第1日的活動中，如果還要教授如何架帳與收帳，將增加他們的工作量，影響第二天活動的進行。再者，第2日上午因大雨關係，旅行社改變行程，旅行社的認知似乎學生必須要在活動中心，因學校並無提供教室，導致教學與遊戲在同一地進行，對於活動品質大打折扣。當筆者問說若下午持續下雨，將如何應對時？旅行社人員似乎也不知如何辦理，只說到此趟學校要求主要以山訓做主，配置人員主要是熟稔繩索操作，不善領導遊戲或其它活動。故可知A校和旅行社在露營前的「兩天備案」，並無作完全的討論與充分的準備。

三、隔宿露營後之檢討

隔宿露營後的童軍課，藉由活動的照片和行程表更動的原因，逐一討論活動的進行與其優缺點，應該如何改進，請參與的同學撰寫一篇報告。在討論過程中，同學們似乎已忘了活動的細節，當看見自己和班上的照片時，才勾起回憶，有所互動。在報告中，大多數同學最印象最深的是活動是溯溪，因為水流湍急，大家手牽著手完成溯溪；其次為野炊，大多數的同學是第一次動手炊事，並由大家一同完成的成就感。反而垂降和攀岩的個人體驗，文字描述的情感只是一時的刺激而已。顯然與露營主要的山訓活動背道而馳，並未達到本次露營的目標。

整體而言，A校學生對於此次露營，雖然有著特別的經驗。以活動的角度，相較於個人挑戰的體驗，團體性的活動是使學生們更為難忘。部分同學報告也指出，露營時的情緒高漲，露營後只感到不知這兩天在尖叫什麼？露營的熱度僅在營隊中產生，營隊的結束，這份熱情卻維持不久而退去。

肆、針對B校之隔宿露營

一、隔宿露營前之準備

在學期開始時，B校的生教組長有來找童軍教師，詢問對「隔宿露營」的意見和想法，並說明往年舉行「隔宿露營」的方式。於B校的活動對象是七、八年級的學生，露營地點是苗栗的營地。學務主任希望此次「隔宿露營」能凝聚各班之向心力，並能完成於學校較難進行的課程。該校校長希望能將童軍精神融入露營，希望童軍教師初擬「隔宿露營」進行方案，經由生教組長、學務主任和各班班導師的討論，最後才與旅行社進行下一步的洽談。

於童軍的教學中，因「隔宿露營」活動安排由童軍教師安排，完全掌握露營內容，故童軍課教授學生關於隔宿露營技能，如營地建設、個人裝備、急救、旅行等，並要求各班貢獻一營火節目及團隊的重要性。各班收到旅行社要繪製夜寢小隊之小隊旗的布料，其製作與繪製是由美術課時間，由美術老師教導，完成小隊旗；學生利用課餘時間，彩排營火節目；小隊分組也經由各班班導師協助完成；最後經由童軍教師再次安排定案。可以說是協同教學，

因為老師們是有一同開會取得共識，以「隔宿露營」為主軸來實施教學。

於旅行社方面，童軍教師與學務處和旅行社事先的洽詢，將所希望童軍形式的教學、童軍儀典、營隊編排與小隊的進行、和所授課程等，告知旅行社，並立於合約之中，並希工作人員有童軍背景者佳。接下來是實地探勘形成初步的行程表；探勘過程中，除活動行程的確定，進行模式與希望旅行社配合的事宜，大多在此次確定。最後，要求旅行社在露營前一日，將活動中的工作人員至B校進行溝通，主要是讓工作人員了解並認識此次露營的主要任務、運作模式與教學方式，達成共識。再將第一天行程流程和「兩天備案」的再審視一次，有助於隔日活動的進行。

二、隔宿露營中之進行

在第1日從學生在遊覽車上，便展開教學的活動，如繩結、歌唱、歡呼，到達目的地的營地建設、開訓、課程的教授、虔敬集會到營火會。在這一天的行程活動中，學生必須將在童軍課所學的技能，實地運用在營地生活中。課程的教導，也是現學現賣，如卡式爐的使用，利用破升火是馬上教導，立即用在晚炊中。營火會中，因為節目是由同學自行準備，參與感十足。加上童軍的儀典，如揚旗、虔敬集會等，不但使學生增加不同的露營經驗，也完成了第1日的活動（圖4.與圖5.）。在所有學生就寢後，童軍教師與工作人員再度確認第2日的行程。



圖4. 任命小隊長（左）、營地建設（中）、精神堡壘搭建（右）



圖5. 晚炊（左）、拜火式（中）、營火節目（右）

第二天活動的進行，早上主要是以拆信旅行攻站為主，各站的內容有童玩和客家文化，目的在於使現代學生能回味父母童年的經驗，並了解客家人的生活型態，與客家人在臺灣的發展，讓學生認知臺灣的多元文化。在拆信後，前往地點是利用電碼本查出目的地。旅行過程中，與大自然為伍，加強孩子們團隊凝聚力和向心力。個人情意、技能、認知的評比和第一日的醞釀期，皆在此日表露無疑。中午的烤肉，也應用第1日教導的升火課程，加上前1日的分工，發揮分工合作的精神，完成午餐。用完午膳後，整理環境與個人裝備，再進行結訓，結束營隊活動。

針對旅行社工作人員，根據他們表示，對他們而言，打破以往其帶營隊的模式，因為放入許多童軍元素於其

中，如手號操、虔敬集會、開訓時的任命、學生每人攜帶童軍棍、利用童軍棍搭建精神堡壘、要求以電碼本成為闖關素材等。對旅行社為言，事前的資料的蒐集到現場的操作，對工作組員而言也是一種新的體驗。在帶營隊時，會用不同的心態來領導學員，也因事前做足很多功課，對於不確定的事情，也會請教童軍教師。雖儀典和些許活動不如預期，但在活動中，能馬上改進能力，可知旅行社和B校在露營前的準備是充分的。

三、隔宿露營後之檢討

隔宿露營後的童軍課，藉由活動的行程表來教導童軍的儀典，逐一討論活動的進行與其優缺點，並發放回饋表請學生撰寫。令人意外的是對露營前毫無動靜，上課並無任何反應的同學，在回饋表中，大量的將其回憶和感想撰寫在回饋表中。在討論過程中，同學們似乎還停留在活動中，箇中細節，歷歷在目，還可將活動所教的歡呼，再帶一次。當看見自己和班上的照片時，心情又回到當時，同學們幾乎皆有所互動，對每一個活動都可再細說從前。

整體而言，B校因有童軍教師全程的參與隔宿露營的設計，連結學生所學用於營隊中，事前教導學生營期所應用的技能，並能將營期延伸成日後的課程；而旅行社是應學校需求完成露營內容的配合協力夥伴，而不是露營活動主導者。對於B校學生對於露營而言，是一個全新的經驗，主要是團體的合作比在校園強烈，所接收的資訊和熱情，到了學校持續保溫。以活動而言，童軍的精神，團體合作和良性競爭，正增強學生的責任感和榮譽心，也是為什麼學生的討論可以持數週之久。

伍、兩校「隔宿露營」之綜合討論

一、學校對隔宿露營的期許

學校對某一活動的態度和期許，當學校的態度已定調，基本上就可預測此一活動是否成功與否。這也是一種目標設立 (Goal Setting)，協助教師在「教」與「學」雙方面的配合和溝通。對「隔宿露營」而言，不但幫助老師和學生的溝通，也幫助學校和旅行社的配合。成為營隊中教育方針和教學方向的確立，成為日後學習成果、評鑑的重要標準和依據。

學校對「隔宿露營」的態度也顯示出，校方參與旅行社活動的多寡程度。有時委由旅行社統籌所有課程，可說學校只是想消化這一筆經費。若將「隔宿露營」視為教育的一部分，對學生的受教權是受到侵害的。但校方是參與其中的過程，表示此一教學活動是受到監督的，也是「隔宿露營」是否能舉辦成功的關鍵之一。

以A校來言，其目標設立是以自我體驗為主；以B校而言，其目標是以童軍教育運用於生活中。兩者目的不同，當然課程設計方向也不相同。但由校方與旅行社的互動來看，A校是放手給旅行社來進行。反之，B校有童軍教師、班導師和行政教師全程參活動與決策，並不是在一旁看著學生而已。

二、專業教師的參與

「隔宿露營」是協同教學的一種，這是可以跨領域的教學活動。若有專業教師或人才參與其中，相信「隔宿露營」的主題會更清楚，教學的方向會更明朗。校方與旅行社的配合才會更為密切，校方參與旅行社活動會更積極，使得學生在「隔宿露營」的學習更多元，也較有收穫與感受。

以A校來言，溯溪、垂降和攀岩此三項皆為非常專業的體驗，較難由學校專任教師出任。因此，必須仰賴旅行社來完成。當大雨不斷，垂降和攀岩成為危險項目，加上「兩天備案」的不足，倘若當天仍下雨，這一「隔宿露營」會成為「團康營」。以B校來言，因為目標明定以「童軍教育」為主軸，專業來自童軍專任教師，其活動主導權來

自校方，而旅行社只是輔助完成整個營隊的進行，角色扮演清楚無疑，故活動的進行有事前的充分的準備和考慮，不會因天候改變或其它因素而受到影響。

三、課程的安排

一個營隊的活動精彩度，取決於課程的安排。課程的安排的連貫性、趣味性和知識性，都有一定的目的。露營活動可貴之處，是可在大自然取材，許多課程與接下來的活動課程連接。如植物辨識的教學（圖6.），在校園生活是較難進行，但在營隊中，可以藉由當下的生活環境，認識植物並了解其特性和功用。



圖6. 兩校隔宿露營植物辨識教學方法

以A校的植物辨識是由投影片來介紹，但所介紹的植物在校園中找不到，所以學生學習效果有限；在B校的植物辨識，校方要求所介紹的植物，必須要在營地內找的。其教學方式是先用圖卡和實際植物介紹，最後請各小隊在營地找尋，並用手機拍攝下來。這樣一來，學生的印象也較深刻。兩校皆上相同的課程，但進行的方式不同，其成效也不相同。

課程的連貫性來說，生火是戶外教育重要的課程，這課程關係到學生兩天野炊的成功率，即是否能吃飽一餐。在A校是隊輔直接在野炊中，為學生升火，根本無教授可言，其實將其化為課程教授，一來給予學生能有親自參與生火的經驗，且在炊事前的教導，學生的吸收能力是最好的；二來給予學生學生真實的情境去學習並加以運用；最重要的是，當告知學生要自行生火，工作人員只有口頭教導，不會介入生火動作，才能去除學生的依賴感，建立獨立生活的態度。在B校，因為升火為一個工具課程，也有實地的操作，反應出「學以致用」和「培養學生有帶著走的能力」。再者，學生應用所得的概念知識，實際運用於生活中並解決眼下問題。熟練所習並驗證知識是否正確與實用。

以課程趣味性和知識性的觀點，要點為學生有在活動中學到東西，不覺得枯燥無味。這一點是兩校皆有做到的，只是多少深淺而已。以「團隊合作」的角度來看A校，旅行社經團康活動皆建立起來，如一同站起來：兩人或多人手牽手，腳尖相併，由坐在地面上站立起來，但對於垂降和攀岩是自我挑戰而不是合作。而B校的課程如傷患搬運，學生不但得到如何製作簡易單架，也由搬運傷患的過程中，知道患者的頭部應是在行進方向的那一方，不但有知識性也伴隨趣味性。

陸、結論

隔宿露營與童軍教育關係端視學校對隔宿露營的目標而定。露營是童軍重要的活動，如何生活是童軍教育所強調的重要元素。童軍教育應倍受重視，不但能強化團隊的概念，且落實生活中。而隔宿露營的準備，不論在學生的課堂上或是在活動的安排中，也占了一個重要的比例。隔宿露營與童軍教育有著密不可分的關係。首先是學生的對於露營概念的教導，接著是學生在隔宿露營中的運用。另者，童軍教師的專業進入，會影響到校方與旅行社之間的關係，直接反應在學生對隔宿露營的感覺。使學生在隔宿露中接受「教育」才是最主要的目的，放鬆、玩樂、闖關只是活動或教學的手段，但必定不是隔宿露營主要的目的所在，故建議學校和教師思考要給孩子什麼？這樣一來，校方和旅行社在隔宿露營的角色扮演才會改變。

本文並不是抨擊A校辦學不認真，亦不是表達隔宿露營要如同B校一般，才是成功的活動。而是想傳傳遞隔宿露營，已然是學校和旅行社兩者之間的關係，但兩者是可以互相配合的，由B校的例子中是顯而易見。學校當然可以全權委由旅行社處理，但要能清楚向學生和其家長交代此活動可以教育和開發學生能力或潛力。然，事實上不易辦到，因為旅行社並不是十分了解學生。當由學校老師主導此活動，旅行社所辦活動和課程，成為滿足校方欲達到的教育目標時，學生自然能深入學習，並可以連結本身經驗和自我所學來成長。此時，隔宿露營就不會是以學生的玩樂、高興和輕鬆為目的，而是以遊戲、活動和親近大自然的方式，利用歡樂的氛圍達到教育的成效，方為此校外教學的教學價值和真正意涵。當要達此教育意念，學校行政、班導師與相關學科教師必然要事前討論，介入旅行社的活動安排，完成所追求的教育目標，使學生能有更好的學習與運用的生活經驗。

* 李政霖，台北市中山國中教師

電子郵件：chenlin0325@googlemail.com

英語資優班營隊與服務學習方案建構： 以臺北市立蘭州國中之臺北市孔子廟導 覽營為例

李政霖*

李政霖 (2017)。英語資優班營隊與服務學習方案建構：以臺北市立蘭州國中之臺北市孔子廟導覽營為例。教育脈動，12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/770f5d4c-ebe0-4260-b015-c92ef12f78f4?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、前言

語言是人與人溝通的橋樑，然而就我國的英語教育而言，學生大所學習的方式是大量的背誦英文單字、通曉文法和撰寫。所學習的內容雖不似過去部編本時代的那麼學術，但也說不上完全生活化。質言之，若將孩子送出國外生活，可能無法租屋、在超市買民生必需品等。而另一大問題為口說能力，目前的段考雖加入了英文聽力部分，出題對話的老外，口說的英文字正腔圓，速度也放慢許多，不似平日出題者日常生活所對話的方式，這樣的英語教學令人感到仍有加強的空間。對於所謂英語資優班的學生更能看出上述的特質，單字量、文法、閱讀和寫作的的能力強，聽力中等，但口說能力差，原因可能是所讀的教材過於學術，就筆者所知，英資班學生課後老師教導的是簡易版莎士比亞文學，使人感到英語教學並不是十分生活化。

服務學習為我國近年的教育政策，本意是學生經由所要服務的內容，作事前的準備、服務的執行，從服務過程中的反思，學習並意識到自己的優勢和不足，進而推論至對於人群和環境之間的關係。服務學習的教育政策主要是

希望打破傳統正規教育 (formal education) 講述式的教育方式，利用經驗學習的哲理來改善眼下的教育方式，並希望能融入課程中，增加學生的學習效能。讀書求學和進入學校之目的，不應該是為了進入下一所學校而努力吧！應是增強自我的能力，思索自己未來的人生方向。而對資優班的學生更應當如此，若被選出為資優學童，那意味著其能力比起同所學校學生更好，他們的表現是被人期待，所以特別挑出進一步教育。

筆者因緣際會進入國中執教，於民國100年於蘭州國中任教，蘭州國中位於大龍峒，又位於孔廟的正前方，又臨近保安宮。雖此地為孩子成長的所在，但對於此地的古蹟或宮廟的歷史可說是一無所知。在心感惋惜時，該校輔導主任問起我是否能將孔廟的導覽化為英語教學，本人當然一口答應，並開始編撰教材與拍攝古蹟，作為教材。承蒙該校輔導主任不棄，在每學期的寒假邀請我教導英語資優班 (英資班) 的孩子，運用英文介紹臺北市孔廟，並能進行導覽工作。雖只在蘭州國中服務兩年，但教導蘭州國中英資班之孔廟導覽營隊至今有5年之久。在此期間，雖營隊只在寒假舉辦，但因成效顯著，由原本一日的教學延長至三天的教學。於105學年度也由原本僅導覽孔廟的課程，再加入2天介紹大龍峒。現任校長也希望除了與服務學習結合外，更能結合今日所推行的國際教育，給予不少教育的規劃空間。

在此教學過程中，對我而言已經不是單純的英語教學，而是學習英語的實踐和在地的鄉土教學，加上服務學習的現行教育政策，更可納入其中，使教育體制中的生活教育 (informal education) 不單單僅局限於戶外教學，更可藉此種營隊進行結合，且更豐富資優班的課程內容。另者，服務學習的落實其實沒有想像的那樣困難，只是如何轉換成為學校故有的教學安排，加入以學生為主體的教學設計內容。在本篇文章中，將自己於100學年度至103學年度為一循環的資優班教學，建構成一服務學習方案，雖本方案的施行不是以服務學習為主幹來實踐，卻有著服務學習的內涵於其中，故撰寫成服務學習方案，並加以反思其改進空間，分享於蘭州國中與其它學校和教育現場教師作為參考。其方案內容如下。

貳、方案緣起

臺北市大同區的大龍峒，在清朝是人才匯聚的地方，留下「三步一秀，五步一舉」的美名。臺北市孔子廟原址位於臺北市立第一女子高級中學，因清朝治理時為重南輕北，故衛生環境不好，又因中日甲午戰爭，將臺灣割給日本。日軍來臺時，也因受衛生不當之苦，孔廟成為日軍的臨時軍醫院，所以孔廟內的器具、孔廟大典等軟、硬體皆被破壞。最後日治時期將孔廟重建在大龍峒，即為現在的臺北市孔子廟，恢復祭孔大典，最重要莫過是中華文化的象徵，再度在本島重現。

然，社區發展東移且科技介入生活的程度相當高，在地長大的孩子，只知家中附近有孔廟，但不知其所代表的重要性，更不用說是了解孔廟中建築的功用和意義，圖騰、雕塑的表徵，實為可惜。反而是外國觀光客了解孔廟對中華文化的意義，特地來此遊覽，相較於本國人可說是我們的鄉土教育不足。而蘭州國中正好與孔廟僅隔一條街，占有地緣優勢，又該校英語資優班將孔廟的介紹納入校本課程之一，行之有年，苦無結構性介紹，今有師資，熟稔孔子廟的一切，並能以英文教導進行導覽。今將此課程配合服務學習之理念，使學生由服務中學習，能用英文之外國語向外國人士導覽孔廟，不但加強學生對在地文化的認識，並能加強英文口語表達能力。

參、方案理念

於之前的英語資優班對孔廟的教學，僅於教室內的教學，孔廟只是教學的教材之一。今日教育強調教學以學生為主體，打破校園的藩籬，故本次教學除了在教室學習外，更帶孩子至孔廟教學，身歷其境。最後也期望學生能成為導覽員，除能加強英文口語能力，更能向國人或外國人介紹自己的家鄉，促進鄉土認同，落實鄉土教育。

大同區雖說為臺北市的老舊社區，但有著豐富的歷史意涵，也被臺北市文化局推動，使社區居民了解自己所居住的地方。臺北市觀光局也將大龍峒與大稻埕列為臺北市光點之一，在社區端已推動的如火如荼，唯學校端並無啟動。希藉由本服務學習方案的補強，讓學生、學校師長、學生家長與自由行的外國人士了解孔廟之美，加深社區文化，更能自豪的向外介紹自己的家園。

肆、依據

- 一、臺北市區域性資賦優異教育方案。
- 二、行政院青年輔導委員會97年鼓勵中等學校及民間團體推動青年參與志工服務及服務學習補助要點。

伍、目的

- 一、**鄉土認同與教育**：經由臺北孔子廟導覽員培訓，使學生了解孔廟的歷史、建築格局與文物之意義，落實鄉土教育。再由實地孔廟導覽服務，提升學生的鄉土意識並強化其鄉土認同。
- 二、**英文發展與運用**：由英文平日的訓練，運用至孔廟導覽上，使學生運用學習英文的機會，進而有口語表達的能力。且運用平日所學，有組織和邏輯將所學之導覽內容，呈現出孔廟之美。

陸、辦理單位

- 一、**主辦單位**：臺北市立蘭州國中
- 二、**承辦單位**：臺北市立蘭州國中輔導室

柒、團隊運作

- 一、**培訓對象**：本營隊以蘭州國中英語資優班（英優班）學生為培訓對象，約10人。
- 二、**參與青年志工**：參與青年志工以蘭州國中校友為主，來協助英優班老師，管理學生上課所需、記錄學生課堂表現、協助教師與學生於孔廟教學期間，維護學生交通安全、教學的拍照、導覽時的錄影等事項，約3 - 5人。
- 三、**服務對象**：主要以自由行之外國觀光客為主要服務對象；本國人為次要服務對象，希望每組學生能為主要服務對象導覽孔廟3次以上，約10至12人次。

捌、方案介紹

本方案以臺北孔子廟導覽為課程主體，培訓學生為外語導覽員，經由實地的操作演練，最後學生能為外國觀光客導覽孔廟，故由教師於營隊前準備、營隊中帶領學生準備、服務、反思至慶賀，作一介紹。

一、教師於營隊前準備

教師在英資班分為兩部分，一為平日在課後英資班的課程，其教師的主要教學目標在於英資班學生英語能力的提升，學生的閱讀和寫作為主軸，口說為輔。另一方面為孔子廟導覽營隊，其教師的教學目的有三：（一）為導覽人員用語的訓練；（二）為孔廟知識的教導，和口語能力的加強；（三）為實地導覽的安排和體驗。

因本課程是用英文導覽孔廟，有別平日英資班課程，故在事前的準備是很重要的，在教材的準備是較辛苦的一環，因現行著作權，孔廟照片可在網路輕易取得，但若引用失當，恐有觸法之餘。在孔廟照片的使用，保險起見，教師親自到達孔廟現場拍攝，拍攝後之相片再由編輯軟體署名，編撰教材成冊。另為規劃課程教授內容、地點，預想可能發生的問題，做為課程進行時的應變，使營隊能順利進行。營隊與課程規劃如表1。

教師除了編撰教材外，更要和學生提及為何要進行孔廟導覽的學習。臺北市孔子廟管理委員會為權責單位，其舉辦各項活動，盼民眾能多認識孔廟之美，知道孔子在中華歷史的重要，孔廟為中華文化的重要資產，但仍力不從心，因為當地民眾知道有孔廟，卻不知為何座落於此？有何重要性？加上外國觀光團和背包客來此，導覽人員不足，使國外觀光客無法來此進行深度旅遊。簡言之，對國內民眾而言，對臺北孔廟知之甚少；對國外旅人而言，知其孔廟據點，不知箇中意涵，甚之可惜。

經本營隊的推動，學生與其家長、參與或協助的師生和教職員，可以得到完整的臺北孔廟的沿革和建築意涵。他們會再傳給其親戚朋友，無形中，拓展臺北孔廟被大眾的認識度，更能使國人從新認識當地文化，凝聚社區向心力。而對國外旅人，受訓過後的學生能以英語導覽，介紹給外國友人、外籍交換生等，將中華文化和歷史資產行銷至國外，增加台北孔廟的知名度。當學生瞭解自己能為社會和自己所生長的土地有所貢獻，自然會盡力去完成各階段的學習，但不單單只是英文的學習而已。

表1

臺北市立蘭州國中臺北市孔子廟導覽員培訓營隊課程規劃

	教師營隊前準備	導覽準備與反思	導覽服務與反思	服務後反思與慶賀
內容	孔廟相關資料和學生目標設定	教導導覽員用語和孔廟細節	學生於孔廟為外國觀光客導覽	校長和輔導主任肯定學生的表現
教師	1、拍攝孔廟照片 2、撰寫孔廟教材	1、導覽員用語教授和英文自我介紹 2、孔廟介紹中英版本 3、引導反思	1、於導覽站與站之間給予學生指導與協助 2、危機處理，如外國人所問問題、溝通問題 3、引導反思	1、主任感謝家長、學生的參與 2、輔導室準備感謝狀 3、校長致詞並頒感謝狀 4、引導反思
學生	1、查詢孔廟資料 2、預習教師所給與之教材	1、導覽員用語 2、孔廟相關知識	1、實地導覽 2、站與站之間用語的復習	學生反思服務過程，願意參與第二次的服務

		3、事前導覽準備		
--	--	----------	--	--

二、營隊中帶領學生準備

在營隊中，先引導學生想像自己為導遊，介紹導遊的角色、用語等，導覽時狀況的描述，而因為是英語導覽，所以所用語言和中文是有出入的。在此教學是由自我介紹的開場白進入、站與站之間的連接詞、與最感謝的話語。

再來進入到導覽的主體——臺北市孔子廟，介紹臺北市孔子廟的歷史和對中華文化的關係、建築物格局、細節和文字在儒家思想的意義。原先本預想用全英文教學，但因為學生對孔廟極為陌生，故改變策略，先用中文解說，再用英文導覽一次，並用PPT的孔廟相片輔助，與運用臺北市孔子廟網站的虛擬導覽，讓學生視覺化，並知道此時到達哪一位置，要介紹哪一個物件、圖騰、建築等。在教學過程中，也發給筆記本，給予學生做筆記的時間。利用時間，訓練學生口語表達能力，導覽的重點在於學生能在大眾面說英文，進而將所學孔廟的知識，用英文表達。

最後的教學是到孔廟，先示範如何用英文導覽，最後學生各別導覽孔廟，有了親身的經驗，也看到其他同學的表現，提升學生對孔廟文物和建築的熟悉度，在此階段是可以看稿子，回到校園，篩選出有能力用英文導覽孔廟的同學，加以分組，說明正式導覽不能看稿，且給予較多的資源如電腦、導覽路線的PPT等，打下導覽稿，小組分工每個人所負責導覽的部分，並進行虛擬排演，等待正式的孔廟導覽服務（以上的教學內容與目標請見表2）。

在各組休息空檔時，教師會引導反思，一方面舒緩學生的壓力。另一方面也協助學生思考此課程對自己的成長，和所觀察的事務。

表2

臺北市立蘭州國中臺北市孔子廟導覽員培訓營隊導覽準備規劃

	導覽員用語	孔廟知能學習	口語訓練	導覽前演練
內容	1.Tour guild' s introduction. 2.Warm up for speaking	1.History of Confucius Temple in Taipei 2. Introducing main and the other buildings in Taipei Confucius Temple.	1.General English speaking Training 2.Each building in Confucius Temple introduction individually and groups practice.	1.Group discussion and demonstration at indoor simulation. 2.Practical demonstration at Taipei Confucius Temple
	Students are able to speak in English.	Students know the history of the Confucius Temple in Taipei and are able to briefly speak	Student can speak	1.Students are grouped into two groups to introduce Taipei Confucius Temple

目標	Students know how to use language of tour guild.	it out. Also, Students are able to introduce these buildings above.	English naturally and comfortably with confidence.	2.Groups of students are able to collaborate introducing Taipei Confucius Temple from history to building.
----	--	--	--	--

準備期教學活動花絮——臺北孔子廟英語導覽營隊

Day 1 & 2 教學一 英文口語表達訓練



圖1. 第一次口語表達訓練—孔廟大樹下

圖2. 第二次英語口語表達訓練—會議室

Day 1 & 2 教學二 臺北孔子廟細部教導與導覽路線



圖3. 介紹孔廟導覽路徑

圖4. 介紹大成殿外觀之導覽順序

Day 2 教學三 教師親自導覽與學生實地模擬



圖5. 教師英語導覽孔廟試範—麒麟照壁



圖6. 學生英語導覽孔廟——大成殿

Day 2 & 3 教學四 教師講評與小組再次分工與練習



圖7. 教師檢討學生孔廟導覽過程



圖8. 學生小組討論孔廟導覽內容



圖9. 學生導覽筆記整理



圖10. 學生與教師討論孔廟導覽內容



圖11. 小組導覽演練



圖12. 自主導覽演練

三、導覽服務與反思

對學生來說，準備工作做了這麼多，重點還是在實際的導覽服務上，不論對學生還是老師皆是嚴峻的考驗，這個營隊經營了3年，學生的導覽是成果驗收的時刻，也是老師教學的成效。故本次找來了學校校長、主任、老師和

學生家長來為孩子加油，若找無國外觀光客，學生仍是利用英文對學校師說導覽；若有國外觀光客，學方人員和家人也陪孩子走完導覽服務。而教學教師，能在站與站之間給予學生建議；且在當學生答不出觀光客的問題，出面解圍，並於事後做引領學生反思本次服務的感受，所碰到困難，和未來如何解決。

(一) 導覽服務流程

在實地導覽的流程為營期最後一日的下午，教師先至孔廟尋找外國觀光客，詢問是否有為他們導覽的機會，若有意願，則和他們約好時間和地點，讓英資班學生實地導覽。若無則學校教職員和家長為導覽對象。再者，全程錄影將學生的導覽和國外人士的互動記錄下來，可做為日後反思的的素材，更能深刻反思當下心情，做為往後改進的依據，也可以作為學生服務的記錄。故校方準備攝影機和人員錄影，也要準備導覽員的小蜜蜂，使其導覽音量可讓聽眾聽的清楚，亦可使錄影收音清楚。

(二) 引導反思過程

本營期的反思引導主要是在學生遇到困難、疑問或小組疑慮時，教師介入進行引導有別於傳統服務學習所採用的結構反思，在某一課程結束後的小組反思。其實這種形態的反思引導，能立即使學生經驗連結，馬上思考並找到解決眼前問題的方法，進而內化成為自身的體悟和價值判斷。而最主要的引導會在編排導覽文字稿、預先導覽模擬和導覽的期間。以導覽為例，導覽前的心情調整可以連結平日段考，事前準備的周全予否；於導覽後對於自己和小組的表現，如何面對壓力、處理情緒、表現所學和自我實現等。這一些皆是正規課程有教但難以實踐的部分，而在此形態的反思引導，優點為個人化和小組化的處理，且各有針對性；而缺點為很難實踐在大團體中。另者，教師對學生的了解度要充足，方能有較深入的引導。

(三) 反思大綱分享

在此分享的反思大綱為一概念，為希望學生省思的要點，至於在何時施問和引導，端視教師和學生之間的互動情形，提問的問句和情境更為教師的專業部分。反思大綱提供如下：

- 1、在學習孔廟英文導覽和實際導覽的過程中，令我印象最為深刻的事為.....。
- 2、在孔廟英文導覽過程中，令我感到快樂或驚奇的事或經驗為.....。
- 3、在孔廟英文導覽學習過中，令我感到困難和挫折的事和經驗為.....。
- 4、在孔廟英文導覽過完之後，我心中最深的感受是.....。
- 5、若再給你 / 妳一次機會導覽孔廟，你 / 妳覺得自己需要增加哪些知識或能力，能提升導覽的品質，使自己服務更好。
- 6、我在本次學習與服務中得到最大的收穫是.....；我如何將此收穫運用在日後的生活。

上述所列的反思問題主要是引導學習和運用合而為一，才是真正的習得所學的知識。再者，經由學生角色轉換的經驗，了解面對人群將所學表達出來，且能使對方知曉所言之意，活用平日所知所學，方為真正的能力。最後，希望由此經驗體悟真正的快樂和成究竟是什麼？是得到大眾和自我的肯定，進而使心中得到滿足。下列為本營隊，引導學生的反思重點：

1、體認學以致用的重要性：平時英語口說能力的使用，營隊給予導覽員情境角色並實踐，有別於課堂只有學習並沒有運用的部分。學以致用在此營隊中並不是口號，而是真正的去實踐，不偏廢一方，是為教與學的真正用意。

2、意識服務學習的真諦：此部分連結到學習準備和學習態度，如何將導覽連結到自己對於自己生長地方的了解度，意識到他人也有相同的問題。今日的孔廟學習與導覽服務是能對自己的家園、所處的社會、和中華文化作出貢獻；而不是妄自菲薄，看輕自我。

3、學習者成為教學者的蛻變：學生平日的學習過程大都為在臺下聽，很少有機會能站在教師的位置，角色互換，體驗教者的心情。此部分盼學生連結至教、學、用三者的關係，此循環是正規教育所欠缺的，此營隊完備此循環，能運用的知識才是真正的能力。

4、真正的成就感：在導覽完成後，學生都有做「好」一件事的的感覺。主因是在下面的聽眾不是師長，就是外籍人士，而導覽過程是上緊發條，不得鬆懈，因為導覽只有一次。引導學生思考人生最棒的事是盡力做好一件事，也是最人生中最真實的成就。

導覽服務活動花絮 —— 臺北孔子廟英語導覽營隊

Day 3 學生實地進行臺北孔子廟導覽



圖13. 第1組導覽學生致歡迎詞



圖14. 第1組導覽學生導覽大成殿



圖15. 第2組導覽學生導覽櫺星門

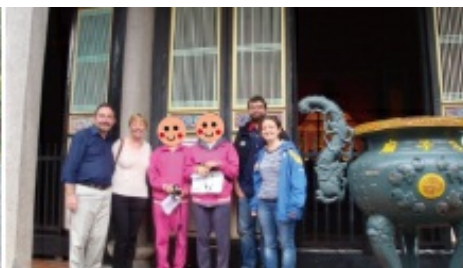


圖16. 第2組導覽學生與外國觀光客合影

註1：第1組因找不到外國觀光客，故用英文導覽孔廟給蘭州教師、家長和同學。又因是八、九年級的組合，且其個性本身較內向，故能給師長完整的孔廟導覽，實屬難得。

註2：第2組因主任去邀請外國觀光客，故本組用英文導覽孔廟給外國觀光客蘭州教師、其家長和同學，起初觀光客說只留10分鐘，但最後是留約45分鐘將所有導覽聽完。又因是兩位為九年級又同班的組合，默契佳、個性活潑、應變能力強，雖打亂本身的導覽順序，但由教師的協助，加上事前準備充足，故能留住遊客，完整導覽孔廟全程，難

能可貴。

四、導覽服務後之反思與慶賀

在本次的導覽共有3組，本篇僅呈現2組，每組導覽結束後，輔導主任皆會致詞，肯定學生的表現，也感謝家長、蘭州學生的參與和陪同，不但嘉許導覽學生，也感謝社區的配合，使學生有舞臺可以展現辛苦的準備，更連接學校和社區的距離，在導覽的同時，孔廟管理委員會的人士、社區的區民等，也紛紛加入行列，聽取導覽。在第2組導覽給外國人聽時，導覽完畢後，學生還與外國觀光客擊掌，也全程走完，可表示外國觀光客的滿意程度。最後，由校長頒發研習證明書給5位被篩選出來的學生，九年級學生耗時3年；八年級學生耗時2年，此證書可能是空前絕後；另外校長也頒發感謝狀給老師，對老師而言也是一種鼓勵。以上皆為慶賀，但可再加強的地方的是反思，與慶賀的內容，已達服務學習慶賀的目標。

慶賀活動花絮 —— 臺北孔子廟英語導覽營隊

Day 3學生進行臺北孔子廟導覽後之慶賀



圖17. 第二組導覽學生與外國觀光客擊掌



圖18. 輔導主任致詞肯定學生表現



圖19. 校長頒發研習證明書



圖20. 全體與會人員大合影

玖、結語

上述方案課程中，有著服務學習教與學的過程與其內涵，唯反思部分並不是十分凸顯，為此方案須加強的地方。本課程是校方希望結合學生所學與社區結合，使英資班的學生能學以致用，而不是只在英文表現較突出而已。過程中，是可以看到學生的成就感，雖然他們和觀光客的互動，其心理壓力、內心緊張在所難免。由結果論，這些因素正是使學生學習、成長和表現的動力，其實也有某種程度的自我反思與覺查。若時間能再多一點，平日就可以教導，而非利用2~3個寒假的營隊時間，相信是個很成功的服務學習方案，若跳脫服務學習的字樣，亦可是說是個很不錯的教學方案課程。一是學生認識自己的社區、二是拉近學校和社區的距離、三是學生在此過程是不斷反思和成長。

而成長不僅學生而已，還有師長、家長等社會人士和社區發展的正增強，學校本是社區的一部分，不應由那一道牆分隔了學校本身和社區之間的關聯。回到事前所設定的目標：一、學生對於鄉土的認同與真正鄉土教育的落實：鄉土教育不應侷促在臺灣史，更要貼近學生日常生活的環境，每一個地區皆有其文化與歷史，即在地文化，學校和社區的結合是很重要的一環。二、學生英文學發展與運用：英文為國際主要的語言，對外溝通的橋樑，不該淪為考試升學的工具。我國在老師的教學生的學大致上是沒有問題的，但主要問題在於「用」，這是值得教育界所要想省思的重點。故由衷的期望此方案能落實在蘭州國中與大同區的學校，不但發展學生，更發展社區，達到平等互惠的目標。

參考文獻

臺北市區域性資賦優異教育方案（民102年7月9日）。

行政院青年輔導委員會97年鼓勵中等學校及民間團體推動青年參與志工服務及服務學習補助要點（民101年11月12日）。

*李政霖，臺北市中山國中

電子郵件：chenlin0325@googlemail.com

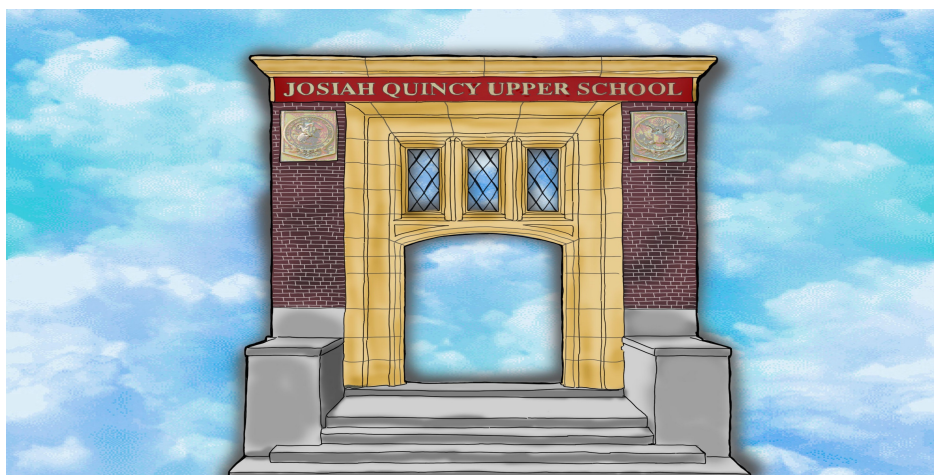
教學精進之海外學習心得與實踐

田耐青*

田耐青 (2017)。教學精進之海外學習心得與實踐。教育脈動·12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/d0c6e7f0-067b-4292>

-b859-5a1bb73c43eb?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906



教育部國民及學前教育署委託「活化教學—分組合作學習的理念推廣與實踐方案」於2017年4月1日至4月9日，帶領第二屆績優深耕學校（宜蘭縣凱旋國中、桃園市龍潭國中及高雄市青年國中）前往美國麻薩諸塞州波士頓市考察精進教學。本次參訪教育部僅補助每校部分經費，但三校都覺得能去美國學習機會難得，願意自付差額共有17位教師參加，還有一位高中教師眷屬全自費參與。敬佩教師們的學習熱忱之餘，也激起研究者記錄的動機，期與更多教師分享此行的學習及我的教學改變。

以教學精進為主軸，透過波士頓教育局世界語文部退休課程督學林遊嵐博士、昆士中學校長張可仁博士、教育部駐波士頓臺北經濟文化辦事處教育組黃蕙玉組長及在哈佛大學任職的黃博士等人的引見與安排，本團此行參訪了昆士中學，拜會了波士頓市教育局局長及兩位副局長，參加了麻省理工學院校園導覽並與哈佛大學教學與學習中心成員會談。以下分享學習心得。

壹、昆士中學 (Josiah Quincy Upper School)

昆士中學是一所波士頓市的公立學校，靠近中國城。曾於2015年被美國知名的學校評鑑機構，美國新聞與世界報導 (U.S. News & World Report)，公告為金牌學校，該年度全美只有500所學校得到這份殊榮。2017學年度學校缺5位教師，有4,700人來應徵。

昆士中學的張可仁校長 (Chang R.) 是中華民國外交官之子，出生於瑞士，從小隨父親職務與家人在多國生活

與求學，也曾在臺北市讀過三年的小學。及長，在紐約市就讀高中，於哈佛大學取得東亞研究文學士，專研中國史、日本史及中文。由於父親的期望，畢業後進入波士頓學院取得法學博士並通過麻薩諸塞州律師資格考，成為執業律師。出於對教育的熱情，張校長於2006年轉換生涯跑道，取得麻州教師證，在昆士中學擔任歷史教師，並陸續領導校內各種工作小組，如：學校領導小組、學校營運小組、學生成就小組、共同備課時段小組等，且擔任國際文憑大學預科課程計畫（International Baccalaureate Diploma Program, IBDP）召集人。張校長取得校長執照後自2012年任波士頓昆士中學（6 - 12年級）校長至今，學校領導聚焦於教學與學習。

一、聚焦於教學與學習的校長領導

（一）關懷且尊重學生

張校長對本團簡報的第一張投影片就引用文獻指出「高中生申請大學的成功關鍵是教師對學生的高度期望」。所以昆士中學在甄選教師時，除了看教師的學識與能力外，更重視的是教師是否關心 / 愛護學生、是否相信學生是有潛能的、是否能參考學生的家庭背景以了解、體諒學生的言行，最重要的是教師不能對學生的人身或家庭發表負面評論以免傷害學生的自尊。昆士中學在甄選教師時的最後一關「試教」，會邀請學生代表參與，並且尊重學生的意見。曾有學生因家長失業而向校長求助，校長也儘量運用社區人脈幫忙家長找到工作，可見學生對校長的信任之深及校長對學生的協助之廣。

走筆至此，研究者自我反省。我對學生有一定的要求，一個具體的例子是每週上課都會點名，上課鐘聲一響點名長就開始點名，將未到學生的座號記在黑板上，上課20分鐘後我再次確認這些學生是否已進班並登記曠課，其實我關心的只是學生有沒有來上課，我並沒有關心學生沒來上課的原因。聽了校長的分享，我檢討以後需要了解沒來上課學生的狀況，是否有我可以協助之處，多關心學生個人的狀況而非僅關心其學習表現。本學期有一位師資生，在我登記了幾次曠課後主動以電子郵件與我連繫說明原因，他因有憂鬱傾向赴精神科求診，服藥後精神恍惚無法來上課。我先肯定他主動說明，向他要求醫師診斷證明後，允許他可以用比較適合他的方式來進行這學期的學習並調整各項評量的比重。這樣的彈性調整會帶來一些麻煩（其他同學可能會有意見、期末必須特別處理他的成績等），但是當我想起張校長的教育家胸襟時，我勉勵自己要歡喜做、甘願受。

（二）投資學生的學習與老師的教學

昆士小學的畢業生中有三分之二考上波士頓市的三所私立中學，沒考上私中的後三分之一學生則進入昆士中學，昆士中學的學生中95%為少數族裔，68%母語非英語，50%家長只有高中畢業。在這樣菁英出走的窘境下，昆士中學重新定義「優秀」，認為只要學生有進步就是優秀，就給予鼓勵。昆士中學堅決要在學校開設外國語文（中文與西班牙文）、體育、藝術等課程，確保學生可以得到全面的發展¹。同時，爭取成為國際文憑大學預科課程（IB）學校，得到設在日內瓦總部所提供的教育課程、實施考試、授予文憑證書等。為此，學校得投資教師接受每人2,000美元的教師認證，並年繳一萬美元以維持執照，學校讓所有學生（而非僅菁英學生）都有機會選擇至少一類的IB課程（IB共有六類課程）。學生也不負所望，所有學生至少接受一類的IB測驗，67%的學生至少在一類測驗中拿到4分（滿分是7分）。

（三）讓師生無後顧之憂的專注於教學

出身外交世家，張校長肯定國際經驗有助提升學生的眼界及思維，他鼓勵學生報名參加在倫敦舉辦的暑期研討會。學生甄選上了家長不一定支持，因為家長本身沒有出過國有許多擔心，更難說出口的是經濟的考量（77%的學

生來自低收入家庭)。張校長拍胸脯向師生保證：「你們只管做好研討會的事，不必擔心錢，錢是校長的事。」

「錢是校長的事！」在我30年的教學生涯中從來沒聽過這種話，臺灣的教師總是需要寫競爭型計畫去爭取經費實踐自己的教育理想，經費項目限制多又不合理（例如，帶學生到海外教學實習卻不能編列任何機票或海外食宿交通費用），核銷報帳更是採防弊心態與做法，黏得厚厚一疊的帳本要保留五年，讓人執行得膽戰心驚。寫計畫、報帳及結案報告耗費不少教師的熱情。張校長讓師生無後顧之憂，專心準備研討會，成為許多師生的貴人，相信所有教師都想為這樣的領導人工作。張校長是一位非常愛護教師與學生的領導者，給人安全、溫暖的感覺，是我此行來美最大的學習。

二、教學參訪

入班觀課時，張校長印出當天早上所有班級的課表，請本團成員分成4人以內的小組，自由進出教室觀課。並且在張校長的安排下，本團並於次日早晨重返昆士中學，與三批共10位教師及行政人員進行對談。

（一）聚焦核心概念的教學

印象深刻的觀課是一位八年級ESL (English as a Second Language, 以英語為第二語言, 學生母語非英語)。女老師採用的教材, 是民權領袖金恩博士傳記的繪本小說 (graphic novel)。教師讓學生認領角色、輪流朗讀, 視需要講解單字或片語, 並向學生提問書中人物的言行及其所反應的想法與心情。教師向我們解釋選擇此書是要讓移民學生了解美國的重要歷史人物與價值理念。完成此書的閱讀後, 教師計畫引導學生寫一封信給金恩博士, 以促使學生思考金恩博士帶給美國社會的改變及這改變對自己的影響。老師的教學及作業聚焦於最核心的概念 (在這裡是「改變」), 呼應了重視理解的課程設計 (understanding by design) (Wiggins & McTighe, 1998) 中強調的核心概念 (enduring understanding)。

（二）重視關係、經營關係

一直以為「關係」是華人特有文化, 但昆士中學的老師們一開口便強調關係的重要, 包括學生間、師生間、教師間、教師與行政間、親師生間、學校與社區間的關係。教師透過電話訪問及學校日活動, 由家長處更認識學生的背景與能力強項, 也讓家長更認識教師。由於學生來自多個國家, 一開學時教師鼓勵學生由家中帶一樣物品來介紹自己的家庭、文化, 並透過學伴或小組任務建立學生間的學習社群。由於昆士中學不採能力分班, 班上學生程度差異大, 故透過協同教學來幫助所有的學生。同一團隊的教師 (通常6位一組) 共同備課、一起討論學生的情形, 常見的課堂風景是為了配合學生的程度差異, 教師設計不同的學習任務, 在上課時學生依程度分成數組進行學習。

（三）良善的教學措施

1、中文

學校靠近唐人街, 中文教師善用此社區資源, 要求學生以在校所學的中文到唐人街餐廳完成點外賣食物的任務, 恰巧是波士頓教育局推動的表現型任務 (performance task)。

2、英文

英文教師提出學術英文與日常會話英文有所不同, 強調要教導學生學術詞彙及正式書寫的文體, 讓學生有能力讀、寫學術文章。

3、歷史

歷史教師在教導南北戰爭時，列出數量有限的核心重點，確保學生掌握這些重點後，便讓學生依興趣選擇相關的主題進行探究，男學生普遍對武器感到興趣，而女生較關注戰爭對人際關係的衝擊。學生探究的文本可以是正式的歷史或小說、電影等。發表的型態不拘於書面或口頭報告，可以配合強勢智能，選擇表達方式。

貳、波士頓市教育局 (Boston Public Schools)

出發前，一所原本答應接待我們的中學因故臨時取消參訪，張可仁校長主動牽線讓我們有機會拜會波士頓市教育局局長及兩位副局長。短短2小時內有不少學習。

一、具挑戰性的專案導向學習 (Rigorous Project Based Learning)

本團的自我介紹文件引用了《遠見雜誌》於2015年對臺灣1,072位中小學教師所做的「教改20年，基層教師意見大調查」²的一項數據。當被問及實際用過哪些創新的教學法時，77%的老師選擇合作學習，而最少被使用的創新教學法則是專案導向學習 (Project-Based Learning, PBL) (13.9%)。局長指出，在美國最被推崇的正是PBL，而且是Rigorous PBL (具挑戰性及相當難度的專案導向學習)。具挑戰性的專案導向學習讓學生執行他們所關心的、與真實世界有關的專案，專案主題由學生自行選擇，這使學生對專案有認同感，願意投入並學習相關的知識、技能，且能了解真實世界的複雜、不確定及爭議等屬性，而非課本上簡化後的知識。副局長Karla Estrada舉例：一群高中生選擇「為學校建立官網」為其專案，學生必須閱讀文件、訪談相關人士、蒐集分析整合資料、運用創造思考發想點子、運用批判思考作出決定、各人發揮強項分工合作、解決問題、要對學校有更深入的認識、也要學習網站製作、專案管理、溝通領導等相關知能，最後學生自行辦理成果發表，邀請學校、社區及家長來觀賞。學生投入許多心力，實際滿足了學校的需求，也獲得了許多成就感，達到以學習者為中心的教學理想。

此次訪美，教育部駐波士頓臺北經濟文化辦事處教育組的黃遠玉組長為本團安排一位麻省理工學院 (Massachusetts Institute of Technology, MIT) 的臺籍校友Mo S.為我們導覽校園。Steven深以MIT為榮，透過他的解說我們了解到日常生活不可或缺的網際網路、Email、雷達及罐頭等的發明都與MIT有關，連二戰末期美國轟炸日本的原子彈也是在MIT的秘密地下通道製造的。MIT人才濟濟，校友所創辦的公司利潤總值相當全球第十一大經濟體。當被問及MIT的教學特色時，Steven很快又肯定地回答因為高年級的課程都是讓學生作專案，例如某堂課的教授可能教你引擎、輪胎、傳動系統、煞車系統等，你就要做出一部汽車而當時世界上還沒有汽車的存在。學生既要動腦思考又要動手實踐，落實MIT知行合一的校訓，就是張局長強調的具挑戰性的專案導向學習。

研究者在國小教程的「適性教學」課原本就已安排五月份要進行兩週的「專案導向學習」單元。第一週教導「專案導向學習」的概念、實施步驟及臺灣與國外的教學實例 (立刻加入四月份參訪學到的波士頓局長及MIT校友分享的PBL案例)。第二週則以該班之前曾觀課過的小二下數學為例，要求師資生以小學教師的身分分組討論出一個「專案」，讓小學生在期末考後那一週較空閒的時間實作，以統整學期所學。師資生也很能舉一反三，如：統整「年月日」、「一千以內的數」、「三位數的減法」等單元及臺北市國小暑期體驗學習營網站，請小學生用1,000元為即將來臨的暑假安排營隊活動，自主學習。雖然在課堂上師資生只是構思、發表並評論同學的PBL想法，但期末省思時，不少師資生對第二週的實作課程安排感到滿意，挑戰自己設計專案的能力，也聽到他組分享，擴展對專案設計的想法。

二、尊重多元文化

波士頓市教育局長張欽棠 (Chang T.) 的原鄉在臺南，幼年時移民來美，為求融入美國主流社會，家人在家裡只使用英語，致使局長現在只能說一點點臺語。對此他深覺遺憾，認為失去了母文化的資產。波士頓市有來自130個國家的移民，局長特別強調要讓各族裔的學生都能認同自己的母文化。具體的策略之一是要求教師省思自己的生命史與隨之形成的明顯或隱密的各種歧視，以自我警惕，小心不要傷害了其他族群學生的自尊。

三、教練式的教學領導

波士頓教育局有8位副局長負責視導波士頓市中小學，Landman J.副局長曾是高中歷史教師、高中校長、地方及州層級的教育行政人員，負責波士頓市14所高中的教學領導 (instructional leadership)。波市的教育重點，包括提升學習任務的認知階層、英文為第二語文的學習、學生的文化認同與族群平等。教學領導的進行方式，是由副局長到校訪視以確認學校是否配合該市的教育政策，如期列出合宜的年度教學重點與執行計畫、是否有強大的團隊及足夠的資源來執行計畫。局裡蒐集學生的成績、出席率、被停學率及學校文化調查訪問等各種量化、質性的資料以了解計畫執行情形，並提供適時的輔導與介入。副局長自比教練 (coach)，帶領各校精進教學品質。

參、哈佛大學教學與學習中心 (Derek Bok Center for Teaching and Learning)

哈佛大學是世界知名的研究取向大學，但其在大學部的教學品質保證上也投入許多資源與人力。教學與學習中心成立於1975年，比起美國其他大學是相當早成立此類機構的學校，中心於1991年以退休校長命名，表彰Bok校長在20年任期內 (1971-1991) 乃至於今日對精進大學部教學品質的投入及對中心的支持。拜會當天見到以下兩個部門的工作人員，說明其任務。

一、教學專業發展 (Professional and Scholarly Development)

在哈佛大學，每一位博士生都要擔任一門大學部課程的授課老師 (instructional fellow)。中心開設許多迷你課程、工作坊 (主題包括：演說與發表、哈佛教室中的教與學、跨文化溝通、電子郵件禮儀與有效溝通等) 及個人諮詢，為這些博士生增能教學；同時，中心亦為完成訓練通過考驗的博士生頒予教學證書。教授們如果想精進自己的教學，中心通常安排專人進行一對一的諮詢協助，另外中心也經常辦理午餐會，邀請教授在較輕鬆的氛圍下分享創新教學的心得。中心還有一群大學生，讓教授實驗新的教學方法或作業型態 (有點像入學測驗考卷定案前先請一些去年的考生試考)。

二、教育研究與評鑑 (Educational Research and Assessment)

評鑑標的可能是一門課、一個學程或一種新型態的教學。中心會蒐集、分析相關利害人的各種質性、量化資料，做出研究結論與建議，提供學校做決策時參考。例如：公共健康學院的流行病學所於2015年推出網路學習與實體學習的新型態混成碩士班，這也是哈佛大學第一個可由網路得到部分學分的學位學程。評鑑團隊與該所的行政、教師、課程與科技團隊等合作，評估每一門課的效能，並分析每門課和此學程的優點及待改進之處。目前已經完成四門課 (兩門網路課程、兩門傳統課程) 的評鑑，並比較這樣的混成式學程與傳統學程 (學生必須來到哈佛大學修習所有的學分) 下學生的學習成效。

肆、結語

「精進課堂教學」是全體團員的考察重點。在獲金牌獎肯定的昆士中學，本團感受到校長的人性化領導、良好的關係及聚焦核心概念的教學實踐；在波士頓市教育局，本團學習要仿MIT設計具挑戰性的專案導向學習以促使學

生運用高層次思考及多元智能，合作完成任務、解決問題，並要對學生的多元文化背景更加敏覺與尊重，也學習到教育行政人員對學校的教練式教學領導；在哈佛大學，我們看到博士生與教授可以得到的教學專業協助，也看到他們對教學創新進行嚴謹的證據取向評鑑研究以做為決策依據，在在都值得我們學習與省思。「教育是一棵樹搖動一棵樹，一朵雲推動一朵雲，一個靈魂喚醒另一個靈魂。」赴美考察是寶貴的學習經驗，分享所學、所感與行動，是為了讓更多的教育夥伴有機會向人文薈萃的波士頓教育界學習教學的智慧與慈悲，在人工智慧的時代成為一位機器人無法取代、有效教學的教師。

參考文獻

遠見雜誌 (2015)。教改啟動20年《遠見雜誌》基層教師意見大調查。取自

https://www.gvm.com.tw/webonly_content_5871.html。

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA:

Association for Supervision and Curriculum Development.

1美國的學校不像臺灣有固定的領域課程，公立學校視學校的經費決定開設課程的廣度。當經費短缺時，有些課程（通常是藝術）會被裁撤掉（資料來源：昆士中學參訪筆記）。

2遠見雜誌 (2015)。教改啟動20年《遠見雜誌》基層教師意見大調查。取自https://www.gvm.com.tw/webonly_content_5871.html。

* 田耐青，國立臺北教育大學教育系副教授

電子郵件：ntyan@tea.ntue.edu.tw

正念教育

吳清山

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

吳清山 (2017) 。正念教育。教育脈動，12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/3d36a710-cb0c-4568-9fd8-300787ae8c88?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

正念教育 (mindfulness in education) 係指學校提供學生正念課程與教材，並安排適當的教學活動，發展學生正面思考、行為與態度，以培養學生身心發展的健全人格。

正念教育源自於正向心理學的正念療法 (mindfulness therapy)，正念是指一個人採取自然、開放和接納的方式，迎接內心和腦海的每個念頭，最早是在1979年由麻省理工學院的榮譽教授 Jon Kabat-Zinn創建的正念減壓法 (Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR)，融合東方的禪修與西方身心醫療而成，用之於健康照護、心理衛生和身心疾病預防具有其效果，後來應用到輔導諮商、社會工作、企業管理和教育等各領域。因而，正念教育遂為教育界所重視。

正念教育的實施方式，有些教師採取靜坐或沉思方式，改善學生的注意力和情緒管理；有些教師運用壓力情境練習，培養學生抗壓力和挫折容忍力；有些教師會安排有趣的活動，激勵學生參與動機，方式略有不同，但目的是一致的，對於自閉症學生、減輕學生壓力、增進學生的同理心和慈悲心具有其效果；尤其對具有攻擊性的人降低其攻擊行為，更為明顯。

正念教育在國外頗受重視，亦有相關的正念教育協會組織 (例如：The Association for Mindfulness in Education)，推動學校正念教育，提供k-12正念教育訓練，以提升教師教學和學生學習效果，對於正念教育有興趣者，可瀏覽該網站 (<http://www.mindfuleducation.org/#>)。此外，有志了解更多關於歐美正念教育的實務與研究，可參考美國教育資源資訊中心 (Education Resources Information Center, ERIC) 網站。

正念教育的推動，需要行政支持，以及師資、教材和家長的配合。一般而言，學校行政願意支持正念教育作法，才能提供一些協助和支援；而教師具有正念教育的教學能力，就能運用合適的教材和活動，讓學生有充分足夠的練習，進而收到良好效果；當然，家長對正念教育價值的理解，甚至協助和參與正念教育推動，亦是影響正念教育成效的因素之一。

落實正念教育，能夠降低學生憂鬱、焦慮和負面情緒，增長學生認知能力、生命韌性與幸福感，對於當代迷失

與憂鬱的青少年，更凸顯其時代價值。因此，學校善用正念教育，讓學生身心放鬆，不僅能夠培養學生具有良好的專注力、適應力、情緒管理能力和人際溝通能力；而且更增強學生自我覺察力和自信心，亦可促進學生人格健全發展，幫助學生追求更有意義和價值的人生。

史蒂芬·科維的智慧

The Wisdom of Stephen Covey

溫明麗

台灣首府大學講座教授

溫明麗 (2017)。史蒂芬·科維的智慧。教育脈動·12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/f039939f-dec1-46f2-9269-ab89e349d473?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

成功者具有做失敗者不願意做之事的習慣。~史蒂芬·科維

The successful person has the habit of doing the things failures don't like to do. ~ Covey, 1989, p. 148

成功既非偶然，亦非天上掉餡餅，每位成功者均有其所以成功必須具備的要件，此要件可能是秉賦和人格特質，也可能是思維和習慣：秉賦與思想需要開展，人格特質與習慣則需要不斷養成；思維與習慣融為一體即為知與行的結合。析言之，成功是個人或社群「有意」為之。「有意」不僅僅是心中的意志和意願，更需要在思維和行動上展現出不屈不撓、勇往直前、主動積極等孜孜矻矻和鍥而不捨的勇敢、堅毅和智慧。基於此理念，成功的先決要件和其外顯表徵就是「改變」，而改變的行動力和方向就是融會了自主、勇敢、堅毅和智慧的積極正向價值觀。

對成功人士的行為和思維進行系列探討的美國管理學大師Stephen Covey (1932-2012)，曾在其暢銷書之一的《高效能人士的七個習慣》(The 7 habits of highly effective people)中強調，個人行為的改變是個人自由意志的抉擇(Covey, 1989)。此意志的抉擇除了自主的意志和信念外，更是一種智慧與承擔的勇氣與堅毅精神的展現。再者，該書更詳細的歸納出成功人士大都具有的七大習慣，包括主動積極(Be Proactive)、以終為始(Begin with the End in Mind)、要事第一(Put First Things First)、雙贏思維(Think Win/Win)、知彼解己(Seek First to Understand, Then to Be Understood)、綜效統合(Synergize)及不斷更新(Sharpen the Saw)等精神信念、思維方式、行動習慣等特質(Covey, 1989)。主動積極、以終為始、和要事第一是個人的行為和習慣，相對的，雙贏思維、知彼解己、及綜效統合則屬於社會生活層面的要件和習慣；至於不斷更新則為終身學習的代名詞。

質言之，Covey (1989) 從整體(holistic)、統觀的觀點，分析成功者面對與解決其個人所遭遇的問題，並彰

顯人之公正、誠信、服務與人類尊嚴等智慧的七大習慣，也說明一個人的成功除了自我的因素以外，亦需要他人的協助，並需要養成終身學習的習慣和能力。

Covey是美國管理學大師，出生於美國西部猶他州之首府—鹽湖城（Salt Lake City, Utah）。Covey全家均為摩門教徒，其育有9名子女和49名孫兒孫女。他首先於猶他大學（University of Utah）獲得工商管理學院科學學士學位（Bachelor of Science）。繼之，他在哈佛大學取得管理學碩士（MBA）；然後，他又回到其居住地—猶他州，一所由摩門教所創辦的楊百翰大學（Brigham Young University）取得宗教教育學博士（Doctor of Religious Education），並於該校任教職，亦曾擔任該校校長助理，後來又轉任猶他大學管理學院任職（Wikipedia, the free encyclopedia, 2017）。

Covey的思想深受奧地利管理學大師—Peter Drucker（1909-2005）的影響，除了受到人的影響之外，摩門教對Covey一生及其思想的影響更大，此與其全家均為摩門教徒有關，宗教對其影響除了生活之外，從其就讀和服務的學校亦可見一斑。

1989年，Covey（Covey, 1989）的暢銷書—《高效能人士的七個習慣》問世，銷售量超過兩千萬本。此外，他亦分別於2004年為因應21世紀的社會變革，出版《第8個習慣：從成功到卓越》（The 8th habit: From effectiveness to greatness）一書，以補足《高效能人士的七個習慣》一書內容之不足；2008年，他又為了在學校中推動其高效能人士的七大習慣，遂出版《自我領導力—世上的教師與家長如何激發孩子卓越》（The leader in me—How schools and parents around the world are inspiring greatness）一書，期望發展出一套完善的品格及生活知能的教育系統，以提供學校經營時，作為培養學生成為未來社會棟樑的參照。由此可見，Covey認定品格是生活知能的一環，更是成功人士不可或缺的「素養」，而其歸納出的七大習慣亦屬品格的範疇。

反觀資訊科技急遽發展的社會，人類對知能的渴求更甚於對品格或道德的關注，社會如此，教育亦如此。相對的，Covey（1989）視品格為成功不可或缺的要件，且強調品格必須於生活中展現出來，此亦可從其七大習慣的內容中看出，成功的習慣除了稟賦之外，就是內在價值觀彰顯於外的行為和行動的綜合體。析言之，成功者的習慣涵蓋個人自主性自律和社會性互動溝通兩大層面，此兩方面的習慣均與品格息息相關，且陶塑或強化此兩層面的習慣均需要「終身學習」（個人）和「永續發展」（社會）。終身學習和永續發展不僅意指個人自我認同的加深、加廣，更是自我的不斷提升，也是社會永續發展不可或缺的歷程與結果。可見，Covey認為，自我提升與社會良性互動乃個人追求幸福生活及促進社會發展環環相扣的要件，也是成功人生中個人對社會責無旁貸的承擔。在全球化的趨勢下，對社會的承擔可延伸為全球公民的道德責任。

人生不會只存在直道，也會有坎坷和彎道，一旦遭遇坎坷或彎道時，該如何自處？又該如何因應？該以何種態度面對逆境？如何轉逆境為機運？若無法化逆境為機運，則人生難以超越困境，成功也就如瓊樓玉宇，遙不可及。此猶如俗云：沒有崖石的阻礙，激不起美麗的浪花般。因此，成功者除了應具備豐富的生活與職場的工作與團體生活的能力外，更需要滋潤自我內在無聲的力量（inner power）。此無聲的力量即指人的思考模式（the way of thinking）、思維心態（mindset）和內在隱而不顯的價值觀（value system）。大抵言之，無論個人的成長或社會層面的改變，均起於內在的動心起念，此動心起念即思維模式、思考心態和內在價值觀的能動性，故也「引導」並「牽制」人的抉擇與行為模式。

有鑑於此，Covey（1989）強調，每個人的改變最根本的作法是從內在打開心門（Each of us guards a gate of change that can be opened only from the inside.）。此意味著，內在的思維或心靈運作乃觸動個人改變的鎖鑰，只有開啟此心靈鎖鑰，方能擴增人的視野、重塑人的思維模式，並重建人的價值體系。可見，人生或社會危機

最大的敵人是自我的信念和德行的修為：信念和德行分別代表人的內在價值體系和外在的行為模式。因此，若人的內在價值體系欠缺主動積極、客觀進取的正向信念或思維模式，則其行為亦難以處變不驚，更遑論愈挫愈奮。

正向信念即為正念。正念緣於幫助個人舒壓，以促進並確保身心健全發展。正念的內涵包括深入自我理解或察覺、專注、感興趣、熱情（熱愛）、活在體驗中與價值內化、做自己、沈靜（靜心禪坐）及轉化等內涵（Kabat-Zinn, 1994；2003；2006；2010）。可見，正念教育除了修身、律己外，也與人際互動、尊重他人、相互關懷和服務奉獻的社會生活世界息息相關。就此言之，正念教育與修己安人和內聖外王的中國哲學思想並無二致，均是修身齊家、為人處事的基本，更是教育亙古不變的本質。

Jon Kabat-Zinn（1944-）（1994）透過「正念舒壓」（Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR）的概念，推出一系列的作品，並進行巡迴講演，以協助眾人追尋幸福人生和和諧社會，可見正念亦具有療癒之功（胡君梅、黃小萍（譯），2013）。此外，Kabat-Zinn（2016）也強調：「正念」不是一種技術，也不只是策略、戰術或方法。正念雖有不同的技巧或方法以轉念或化解人生或社會危機，但正念所關注的是人如何過幸福生活。

由上可知，Covey推動的「成功人生」和Kabat-Zinn呼籲以正念構建幸福人生，兩者的觀點雖存在些許差異，但其境界仍大同小異，因為無論成功或幸福均可能因人而異，定義成功與幸福的規準或有某種程度的普遍性，但尚難確立成功或幸福存在絕對的普遍性，且無論成功或幸福的定義、內涵和認定，也會隨著人心智能力的成熟、修為的提升或社會文化發展的因素而有所變動。然而，可以確定的是，正念和生活密切結合，旨在幫助人回歸自然、真實、淡定與清靜的幸福人生。總之，正念教育除了指引學生具備正面思考的能力和積極正向的價值觀外，更能因為具備正念思考與正念價值，而使人更為積極、樂觀和陽光，因而也更有活力和動力，迎接挑戰和困境，進而促使生活更臻圓滿與幸福。

綜上所述，Kabat-Zinn提出正念的概念，Covey則彙整成功人士的習慣，兩者均旨在促使人類的的生活更美好（good life）或更幸福（happiness），使社會發展也更為繁榮、更加和諧。個人認為，正念既是一種能力，也是一種習慣。正念教育旨在培養學生具備檢討過去、策勵未來之能力，尤其發展出來一套完整的品格及生活知能的價值系統，俾讓生活可以不必然平順，卻必須活出意義和價值，至少人必須活出自我的獨特性。如此，方不至於到生命終結前方悔恨或感慨「自己並未真正活過」。

2004年，Covey有鑑於未來人類生活和社會的複雜、未定與混沌的現象，亦意識到強化個人生命意義的重要性，遂又增列了「聽取/喚醒良心聲音」（Find your voice and inspire others to find theirs）的習慣，期促使生活能從「美好」邁向「更順利圓熟」（greatness）。「聽取/喚醒良心聲音」的習慣直指人內在的意識和信念，是對自我價值體系的不斷檢視和修正。人即基於此價值體系的不斷自我檢視和修正，信念和德行乃因而更臻圓熟。由此可推，成功者的習慣亦有助於強大正念的活動力，並進而影響人對逆境的正面迎戰和積極應對，也因而增強營造成功人生的可能性。

內在的意識和信念乃個人先天的人格特質和外環境不斷互動的同化與調整過程，此過程即為學習和成長的歷程。簡言之，學習乃從生命中汲取精華或去蕪存菁，於此學習與成長過程中，他人或外在客體乃為自我覺知與自我反省提供「鏡像」的參照，人即藉此參照和個人的人格特質，進行價值體系與行為的不斷調整、修正，乃臻於成熟。一言以蔽之，此轉變與成長的歷程即為人類生命的淬鍊。可見，生命教育除了幫助學生建立成功的人生外，也需要促使學生的生活能彰顯其自我存在的意義和獨特的價值。

析言之，生命的意義和價值必須自我承擔，因此，無論正念教育或成功習慣的養成，均必須在本質上具有溫

度，在實質上能強化學生的內在自我，幫助學生因為身心的自我認同、自我覺知與自信，能同理的對待他人、尊重他人，關懷他人，進而和他人「同在」(being)，培養生命共同體的人際情懷，並承擔世界公民的責任。也唯有如此，方能稱得上是真正成功的人，也方是幸福人生的真諦。

把正念帶進教室或融入教學，並非要求每位教師均必須成為心理治療師或社工師，而是提醒教師應該「用心」體會學生內在自我的吶喊和需求。猶如Kabat-Zinn (2016)所言，人生必須不斷提升文化曲線，讓身體、心理、人際關係等都更加完整和圓柔，尤其當面對人生的起起落落時，我們都必須設法讓內心保持平靜、明淨，並降低孤立感，強化自信心，彰顯毅力、勇氣和智慧。而此正是需要內在的正念去創造一個自我覺察的環境，又能善用我們的想像力和創造力，以正念去體驗人生，期能因為激起熱愛生命的火花，而邁向幸福，且形構成功的人生。此觀點與Covey (1989)所指陳的觀點若合符節：即每個人都有自我意識、良知、獨立意志和創造性想像力四大秉賦，故每個人都應善用此四大稟賦，去回應人生的方方面面，方為成就成功人士的正道，也方不辜負我們的稟賦。

試想：生活中遭遇困難或不順利的挑戰時，何以有人能熱愛工作、熱愛生命，有人卻總是怨天尤人或放棄、消極？一般言之，能熱愛生活的人大都熱愛其生命與工作，而其所以能熱愛生命，乃因為能自我覺察、主動思考、積極行動，甚至能習慣於從覺察、思考與行動之中，強化內在心靈與提升其修為，讓自己的心智與行為習慣不斷精進與成長，盡力讓自己能成為充滿理性、胸懷情性，又能勇於面對問題與人生挑戰者。此即以正念面對問題與挑戰，並能妥善處理人際關係、掌握時間、分辨輕重緩急與優先次序，又能活在當下，活出自信、熱誠、真實與清靜，且在人生旅程中亦善於規劃、時時自省，樂於終身學習，又能積極主動，勇於承擔和負責，遂能在充滿競爭且變化迅速的社會中，營造有效率又快樂之兼具理情的理想人生。

參考文獻

胡君梅、黃小萍(譯)(2013)。Jon Kabat-Zinn Ph. D.著。正念療癒力：八週找回平靜、

自信與智慧的自己 (Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness.)。新北市：野人文化。

Covey, Stephen R. (1989). *The 7 habits of highly effective people*. New York, NY: Simon & Schuster.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York, NY: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2010). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.

Kabat-Zinn, J. (2016). *The role of mindfulness in education*. Retrieved from <http://www.seelandmonastery.com/mindful/?p=1060>

Wikipedia, the free encyclopedia (2017). *Stephen Covey*. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Stephen_Covey

教育法令

王清標整理

國家教育研究院教育資源與出版中心

王清標 (2017) 。教育法令。教育脈動。12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/e4118cb6-e0c0-4aea-9b65-f2248f00f82a?paged=1&categoryid=8ec9ef8e-7787-431a-9614-2e3c222a5c71&insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

法 規 及 政 令 資 料 來 源

1、預告「高級中等以下學校及幼兒園教師證書核發辦法」草案	2017-11-10 第023卷 第214期
2、廢止「高級中等學校多元入學招生補充規定」，自即日生效	2017-11-10 第023卷 第214期
3、廢止「教育部補助國立社教機構進用碩博士人才實施要點」，自即日生效	2017-11-09 第023卷 第213期
4、預告「公立學校教職員退休資遣撫卹條例施行細則」草案	2017-11-08 第023卷 第212期
5、預告「師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法」草案	2017-11-08 第023卷 第212期
6、預告「高級中等學校校長遴選聘任及辦學績效考評辦法」修正草案	2017-11-07 第023卷 第211期
7、修正「中等學校各任教學科領域群科師資職前教育專門課程科目及學分對照表實施要點」第3點附表1，自即日生效	2017-11-06 第023卷 第210期
8、修正「教師職前年資採計提敘辦法」	2017-11-06 第023卷 第210期
9、訂定「教育部國民及學前教育署高級中等學校適性學習社區教育資源均質化實施方案經費補助要點」，自即日生效	2017-11-03 第023卷 第209期
10、預告「國民中小學教學支援工作人員聘任辦法」部分條文修正草案	2017-10-31 第023卷 第206期
11、修正「五專多元入學方案」第9點規定，自即日生效	2017-10-31 第023卷 第206期

12、訂定「 <u>教育部優化技職校院實作環境計畫補助要點</u> 」，自即日生效	2017-10-27 第023卷 第204期
13、修正「 <u>教育部補助辦理終身學習活動實施要點</u> 」部分規定，自即日生效	2017-10-26 第023卷 第203期
14、預告「 <u>公立專科以上學校校長教授副教授延長服務辦法</u> 」草案	2017-10-26 第023卷 第203期
15、修正「 <u>教育部國民及學前教育署中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點</u> 」，自即日生效	2017-10-18 第023卷 第197期
16、預告「 <u>師資培育之大學辦理地方教育輔導工作辦法</u> 」草案	2017-10-11 第023卷 第192期
17、預告「 <u>大學設立師資培育中心辦法</u> 」修正草案	2017-10-06 第023卷 第191期
18、廢止「 <u>高級職業學校建教合作實施辦法</u> 」	2017-10-06 第023卷 第191期
19、預告「 <u>高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法</u> 」修正草案	2017-10-03 第023卷 第189期
20、修正「 <u>專科以上學校教師資格審查意見表甲、乙表（含人文社會、理工醫農、技術報告、體育成就、學位論文、藝術美術、藝術音樂、藝術戲劇、藝術電影、藝術舞蹈、藝術民俗、藝術設計）</u> 」，並修正名稱為「 <u>專科以上學校教師資格審查意見表甲、乙表</u> 」，自即日生效	2017-09-30 第023卷 第187期
21、訂定「 <u>教育部國民及學前教育署補助辦理新住民子女教育要點</u> 」，自即日生效	2017-09-28 第023卷 第185期
22、訂定「 <u>總統教育獎辦理要點</u> 」，自即日生效	2017-09-28 第023卷 第185期
23、預告「 <u>師資培育法施行細則</u> 」修正草案	2017-09-22 第023卷 第181期
24、修正「 <u>外國學生來臺就學辦法</u> 」部分條文	2017-09-08 第023卷 第181期
25、訂定「 <u>教育部國民及學前教育署補助直轄市縣（市）政府處理不適任教師經費作業要點</u> 」，自106年8月1日生效	2017-09-01 第023卷 第166期
26、訂定「 <u>校園社區化改造計畫－擴建教室提供各類服務作業要點</u> 」，自即日生效	2017-08-31 第023卷 第165期
27、修正「 <u>高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法</u> 」第5條附表	2017-08-24 第023卷 第160期
28、修正「 <u>高級中等以下學校及各該主管機關專業輔導人員設置辦法</u> 」第8條條文	2017-08-22 第023卷 第158期
29、預告「 <u>國立專科學校校長遴選會組織及運作辦法</u> 」第4條修正草案	2017-08-18 第023卷 第156期

30、訂定「教育部國民及學前教育署補助辦理校園社區化改造計畫
之學校社區共讀站作業要點」，自即日生效

2017-08-17 第023卷 第155期

《讓每個學生成功法案》對我國弱勢者教育之啟示

張效齊

國家教育研究院教育制度及政策研究中心技職、高等及國際教育組

張效齊 (2017)。《讓每個學生成功法案》對我國弱勢者教育之啟示。教育脈動, 12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/64330dd6-2a22-470f-b560-211bf97ab8f1?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

壹、議題重要性

美國Obama總統於2015年12月10日完成法定程序《讓每個學生成功法案》(Every Student Succeeds Act, ESSA)來接續自2001年起執行的《沒有孩子落後法案》(No Child Left Behind Act, NCLB)成為美國未來教育的方針。綜觀美國的教育法案從早期的《美國中小學教育法》(Elementary and Secondary Education Act, ESEA)到NCLB法案至現在的ESSA法案始終堅持協助弱勢者教育這一目標。而我國對弱勢者教育的關注,是近幾年才開始成為焦點,因此美國ESSA法案或能提供我國若干弱勢者教育的借鏡與參考。

貳、美國具體作法與改革趨勢

美國歷來教育法的頒布,都旨在推進教育變革,提升人才培養的質量,茲整理ESSA法案中對弱勢者教育的重點如下(教育部,2016a、2016b、2016c;鄭勝耀、侯雅雯,2016):

一、ESSA法案內容

(一) 要求各州介入及支持有困難的學校

各州自行發展評估工具加強監管評估成績墊底的三類學校,分別為評估結果排名最後5%的學校、學生畢業率低於67%的學校、及特定學生(如身心障礙學生、少數族群學生)表現極差的學校。對於這些學校,州政府應每3年進行一次評估,若他們的表現持續不合格,州政府將介入學校的經營

(二) 讓各州政府自行發展測驗標準和評鑑制度

ESSA要求各州持續進行全國性的閱讀與數學的年度測驗,它要求這些考試的參與率必須是95%,但是各州可自

行決定該如何處理無法達到標準的學校。至於評鑑的合格標準，ESSA不強制它們採用「共同核心標準」(Common Core State Standards)，但禁止州政府和學區將不同群體學生的成績合併計算，以增加弱勢學生得到州政府關心的機會。

(三) 加強輔導母語並非英文的學生

ESSA要求各州對母語非英文的學生(English-Language Learners, ELL)於美國居住滿1年後，再開始採計他們的學習成績。在這段緩衝時間內，ELL學生仍需參與測驗，並依據成績結果讓家長與教師討論如何改善他們的學習狀況。ELL學生在美國的第二年，他們的成績可以用成長率來看待，但在第3年時，成績的評鑑標準便和一般學生無異。

(四) 嚴重認知障礙學生可接受替代性評量

在ESSA法案內，絕大多數的身心障礙學生仍要參加和一般學生相同的測驗，鼓勵各州儘可能讓有特殊需求的學生得到必要的協助，並期待看到這些學生能表現得和一般學生相當，因此ESSA規定全國所有學生中只有1%的學生可以參與特別制定的測驗。

(五) 允許學區對弱勢學生補助金的彈性運用

ESSA將允許50個學區將地方政府、州政府、聯邦政府提供給低收入戶學童及特殊學生的補助金合併起來做更有效的利用。即使州政府獲得了比以前更多的彈性，但是ESSA仍要求州政府的教育經費必須維持一定水準，來年才能獲得聯邦政府的補助金。

二、ESSA法案中對弱勢學生的保障

ESSA法案對於低收入學生、英語學習生、特殊教育學生及其他弱勢學生持續提供所需的保障，其內容如下：

(一) 各州所使用的中小學教育標準與高等教育標準一致

州立標準規範每個學生該擁有多少知識與技能的標準，中小學教育標準與高等教育標準一致，能促使學校幫助每位學生，包括弱勢學生進入高等教育與就業準備。

(二) 州立年度測驗與州立中小學教育標準一致化

州立年度測驗是一個常見的方式，用來測驗不同學生、在不同學校、不同教師授課情況下的學業表現。許多教育團體反對州立年度測驗，但公民團體、身心障礙團體與商業機構，則致力推動年度測驗實行，以使學校了解哪些學生需要額外的幫助。

(三) 學生學習資料更透明化，以了解學生學業表現與學習機會

新法案以更公開透明方式提供學生學業表現，與每位學生在校享有的資源等資料，幫助父母作出最適合他們孩子的教育決定，進而促進父母與社區團體共同合作，提升教育發展。

(四) 對各州及所屬學校的責任要求更為明確

要求學校能更多致力於輔導學習落後的學生，使學校進步的基礎奠基於每位學生的進步，評鑑各級學校成就的指標，以所有學生為基準，而非限於部分學生的學習成就，以確保教育資源公平且平均地分配予每位學生。學校在發現有學生學習落後時，不能袖手旁觀，必須採取有效作為。

(五) 要求各州或學區報告教育不公平之情事

例如弱勢孩子總是被分配給經驗較少或不合格的老師，翻轉常見的教育不公平現象，關注所謂「無效」的教學，確保教學品質，尤其是提供給弱勢學生的教學品質。

(六) 確保聯邦教育資金挹注於弱勢的學區與學校

聯邦政府的資金，應優先保留給最貧窮的學區與學校，幫助所有的學生都能擁有高品質的教育。

參、我國現況概述

教育部自95年度起開始辦理「攜手計畫 - 課後扶助」方案，積極運用現職教師、退休教師、經濟弱勢大專學生、大專志工等教學人力，於課餘時間提供弱勢且學習成就低落國中小學生小班且個別化之免費補救教學。另對於原住民比率偏高及離島地區等地域性弱勢之國中小學生，則是以「教育優先區計畫 - 學習輔導」對原班級學生進行免費之補救教學。「攜手計畫 - 課後扶助」及「教育優先區計畫 - 學習輔導」政策，均是立基於社會之公平正義而擬定，以照顧弱勢之個人或地區為宗旨。透過「弱勢優先」、「公平公正」及「個別輔導」之實施原則，發揚「教育有愛、學習無礙」之精神，達到「有教無類、因材施教」的教育願景。並藉由客觀性評量，篩選學習低成就學生，施以補救教學，藉此提高學生學力，確保教育品質，期以真正落實教育機會均等理想，實現社會公平正義。另有鑑於十二年國民基本教育實施後，國中學生將可免經升學考試直接進入高中（職）或五專就讀，因此，教育部也於2011年擬訂補救教學實施方案，提供多元適性的學習機會，以達成「確保學生學力品質」、「成就每一個孩子」的目標，並於2014年開始全面實施補救教學方案內容（教育部國民及學前教育署，2014）。

肆、對我國的啟思與建議

美國由NCLB法案至ESSA法政策的實施範圍，已從原先的中小學教育擴大到重視學前教育，讓兒童與青少年人人有機會接受高品質的教育，保障並照顧弱勢學生的學習環境。而我國實施十二年國民基本教育，是目前最重要的施政重點；另近來也重視特殊教育、原住民教育、新移民教育與關照學習弱勢學生的教育議題。雖我國與美國在其國情及政策脈絡有其不同之處，不宜完全套用與實施，但其中仍有可借鑑之處，就其內容從中提出二點對我國弱勢者教育之建議：

一、尋求跨部會資源保障弱勢學生

從美國1994年Clinton總統簽署《改革美國學校法》（Improving America's Schools Act, IASA）至2002年Bush總統簽署NCLB法案，到2015年Obama總統簽署ESSA法案都可看出追求教育改革與協助弱勢精神的延續性，並因應環境與社會的變動調整內容與施行方式。就此參照我國現況，我國於憲法第163條與基本教育法第5條提及重視弱勢教育與補助經費之原則；現今教育部也推動許多方案來提升弱勢教育。

因此，可借鏡美國制定法令的方式，除教育主管機關的既有努力外，實應進一步整合經濟部、法務部等單位之資源，共同制定對弱勢學生的法令保障，從而展現對弱勢學生的重視與關照，並挹注穩定經費來改善弱勢學生的學習環境。

二、加強學前教育的深度與廣度

ESSA前期的研發組其工作報告指出，中低收入水準的家庭的兒童在進入中小學後的學業成就表現，往往較為一般收入家庭的兒童有明顯落後。因此，我國教育主管機關應加強對學前教育的投資，增加學前教育發展研究基金項目，在現有市立或擴建由政府提供經費的幼兒園，更應重點關注那些來自於中低收入水準家庭的兒童，提供其更高質量的學前教育，給予他們獲得較好的教育起點機會。

參考文獻

教育部 (2016a)。美國新版教育法案「讓每個學生成功法案」重點。教育部電

子報國際視窗·702·取自

http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=17907

教育部 (2016b)。「讓每個學生成功法案」致力保障弱勢學生。教育部電子報

國際視窗·700·取自http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=17831

教育部 (2016c)。美國教育法案演變《成功法案》改革NCLB缺失。教育部電

子報國際視窗·699·取自

http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=17799

教育部國民及學前教育署 (2014)。國民小學及國民中學補救教學實施方案 (中

華民國103年1月24日臺教國署國字第1030004427 號函)。取自

<http://priori.moe.gov.tw/download/2014-2-5-10-15-30-nf1.pdf>

鄭勝耀、侯雅雯 (2016)。美國補救教學政策之研究：以《每位學生都成功法案》為例。教育研究月刊·267·16-29。

以美、澳現況反思我國原住民族家庭教育

葉川榮

國家教育研究院教育制度及政策研究中心國民教育及師資培育組

葉川榮 (2017)。以美、澳現況反思我國原住民族家庭教育。教育脈動, 12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/f4eb16d5-661e-42aa-9b35-7c668af9802f?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

壹、議題重要性

長久以來，隨著不同時空的社會變遷與社會結構轉型，臺灣原住民族在健康、經濟與社會指標上，例如，經濟狀況、月平均收入、失業率、離婚率、老年人口與單親家庭等，相較於臺灣地區一般民眾，皆處於相對劣勢的狀態，原、漢之間確實存在著相當結構性的社會生活差距現象。根據原住民族委員會 (2015) 的調查指出：臺灣原住民族目前有16族，2014年4月原住民族人口數為53萬5,492人 (平地原住民有25萬1,724人占47%，山地原住民有28萬3,768人占53%)，約占全國總人口 (23,382,948人) 比例達2.29%，分布在55個鄉 (鎮、市、區)，目前核定之部落總計740個部落。原住民族家庭在文化上與知識體系、世界價值觀、教育觀點上皆迥異於漢人社會，因此反應在家庭教育的需求上便不能全國一體以適之。近年來因為社會環境變遷快速，但目前仍無具體之家庭教育完整性之方案 (教育部、原住民族委員會，2013)。因此，政府在協助原住民族家庭教育以改善原民教育困境上，應有更積極之作為。

貳、美澳之借鑑

一、美國

教育部電子報 (2014a) 指出美國原住民印地安人教育管理機構印地安教育局 (Bureau of Indian Education, BIE該局隸屬於美國聯邦內政部) 近日提出一份研究建議報告，其中建議三、各部落拿回學校教育方針主導權：目前BIE主導由該單位資助成立的學校，但這份建議書認為應由部落來主導學校教育方針，這是基於印地安部落才能真的了解對於該族的教育理念與需求，也才能落實教育內容；建議四、深入各層面的合作關係，包括寄養家庭、學校、社區及各種資源中心更強化合作，在情感與社區支援上都足以提供學生強大的學術學習後盾。

二、澳洲

澳洲政府從1909年代至1970年代執行所謂白澳政策的同化手段，認為原住民族家庭教育功能不彰、文化低落，於是強行將澳洲原住民兒童帶離他們原生的家庭與社區，進入白人的家庭與學校學習白人的知識與文化，被稱為失竊的一代（stolen generation）。面對這樣的史實，澳洲總理陸克文於2008年三度對澳洲原住民道歉，承諾改善原住民族不利之現況。

2012年PISA調查報告亦指出，年輕的原住民學生比非原住民學生更容易受家計之累，而無法投注時間專注課業，因此，來自大家庭、低收入、資源少、以及居住在過度擁擠環境的年輕原住民學生，成為學習族群中的弱勢（教育部電子報，2014b）。Higgins和Morley（2014）的研究也指出在探討澳洲原住民族家庭教育的時候，無法再從以往單純的將家庭與學校切割，而需具體考量族群文化、社區文化以及學校教育等多面向，才能實際了解原住民族家庭對於家庭教育真正的需求。郭李宗文（2011）提到紐西蘭的毛利「語言巢」，是請祖父母及父母從參與社區的幼兒教育開始的毛利語振興方法，對於臺灣的隔代教養之家庭教育亦能發揮一定的影響力與啟發。

參、我國現況概述

教育部於2013年提出「推動家庭教育中程計畫」，提到原住民家庭普遍存在有經濟困難、單親及隔代教養等現象，及因父母工作地點等因素，常使得家庭無法發揮應有之功能，兒童、青少年的學習容易出現學習成就低落、學習動機缺乏以及自卑退縮等問題。究其原因包括：照顧者親職參與質與量不足，社會資源提供、運用策略可及性不高，整體社會家庭價值傾向消極。因此，如何讓原住民父母認知家庭教育的重要，並加入認識現代社會的內容，是協助其建立健康家庭的基礎（教育部，2013）。綜上所述，我們可以知道原民學生的教育成就受到家庭教育與相關因素極大的影響。

一、面臨的困境

（一）都市 - 原鄉的文化漂流

早期原住民地區的青壯人口大量移往都市，遺留學齡兒童在部落接受教育。山上的師資不足，加上父母在家庭教育中的位置由隔代教養的祖父母所取代，產生有一定的問題。而近年來因為原鄉推動觀光，以及部落精緻產業的發達，原住民經濟能力提高，許多原住民家長基於許多理由，例如遷居都市、到都市工作、或為了小孩能夠接受平地教育等，將小孩移往都市學校就讀。原住民族委員會（2014）提到近年來都市原住民人口快速成長，至民國103年1月底止已有45%的原住民人口設籍在非原住民族地區。由於都市原住民欠缺漢人的社會網絡資源或支持體系，原漢間存在有形的和無形的資源差距，都會區原住民家庭在生活適應及發展條件明顯地相對薄弱，易衍生許多家庭教育問題。

（二）家庭教育範圍定義不清

家庭因素在原住民學生學業成就的影響擴及許多層面，包含社經背景、手足求學的經驗、父母對教育的投入與投資等等皆有關，分析時則不可偏頗。Kaomea（2012）研究夏威夷的原住民族家庭教育之後指出，現代的原住民家庭是由多樣性的文化背景、社會經濟背景所組成，個個家庭對於「成功」的家庭教育的定義與需求也多呈現出不同的樣貌。因此，Kaomea認為在族群文化的融入方面，以及在學校教育加強家庭教育成效方面也都必須著重，才能夠有具體的成效。

（三）忽略文化的需求

原住民族委員會(2015)指出,過去較忽略以多元文化觀點與族群差異性的政策規劃,及未因應原住民族因文化、性別、位處邊陲之區位所產生的差異與多樣性,難以滿足原住民真正需求,從實務觀察相關部門的福利措施之訂定與執行,也未能充分反映原住民所處的「地理空間」、「交通不便」、「文化差異」及「資源不足」等的限制與特性,且較缺乏詳細統計數據作為政策規劃之參據。

(四) 缺乏學校教育與家庭教育的聯結

郭李宗文(2011)的研究著重在「家庭與學校之間的關聯性」,了解到原住民文化與主流文化之間的差距,使得原住民隔代教養的祖父母較缺乏與學校聯絡的方法,此時教師更需要扮演主動的角色來協助家庭與學校之間作連結,並促進家長對學校事務的參與。因此,郭李宗文建議,在原住民地區任教的教師,應該藉由職前或在職訓練多了解當地的原住民文化內涵,這也是有效增進家庭與學校互動的必要策略。

接觸原住民族家庭最為密切的政府單位可能就是學校,學校也必須透過了解社區文化來協助原住民族家庭教育的推展,這樣的環節與關鍵性角色值得我們在推動相關家庭教育政策時給予更多的關注與利用。

二、具體的做法

原住民族委員會(2014)檢討近幾年推動原住民族家庭教育之相關措施,指出原民會實施親職教育的具體做法包含辦理親職教育人才培訓(包含由地方政府推薦熟諳原住民族文化之人員五名,以及神職人員、社工人員、志工參加教育部辦理之原住民族親職教育種子教師及相關工作坊);另外則針對都市原住民辦理親職教育講座與研習。這項計畫補助各縣市政府推動原住民族家庭教育,在原鄉原民之外亦注重都市原住民的家庭教育需求或許與原鄉原住民有許多不同。

在「原住民族教育政策白皮書(教育部、原住民族委員會,2013)」中,綜整了近年來政府與各縣市政府合作共同推動原住民族家庭教育方面,已有許多成果足供參酌。其中包含輔導各縣市家庭教育中心辦理家庭教育相關課程活動;實施原住民族家長的親職教育並提供家庭支援系統與資源,以及自97年起,持續扶助原住民縣市推動夜光天使點燈專案計畫,針對弱勢家庭學童提供夜間課後教育輔導,原住民族受益學童累積3千餘名,提供弱勢原住民族家庭支持與協助,並自102年起結合課後照顧政策積極辦理等措施。

肆、對我國的啟示與建議

教育心理學家張春興曾經指出,許多學生的偏差行為是「病因種於家庭、病象顯現在學校、社會使其惡化(張春興,2013)。固然原民家庭的表現並非僅限負面行為,許多優良特質與文化特徵亦遵循如此模式進行運作。教育現場能夠直接接收原民家庭教育的需求與現況,還能部分反映在學校教育的變革與革新之上,而這些銜接的環節除了政府部門需要更全面、更完整的家庭教育系統協助之外,學校教育的角色,尤其是文化轉銜的重要關鍵角色更是不能忽略。

一、決策時加入文化需求考量

廣邀專家學者針對「原住民族家庭教育需求」做出明確定義,針對不同種族、不同部落的家庭教育方案應有更細膩的策略投入。決策圈不應僅止於家庭教育專家學者,應廣納教育學者與族群文化學者。

針對不同族群的文化需求,應撇除教育本位考量,而應適度地納入文化與社區的需求考量。不過部分的原住民族家庭或者社區,對於某些文化與傳統的知識都帶有較為敏感的堅持,這個部分在實施家庭教育時都必須謹慎處

理，而非以主流社會或者「救贖」的觀點試圖強制介入或者實施。這或許在後續的相關政策研擬時，是一個必須謹慎處理的、顧及文化敏感性的一項必要考量。

二、強化教育部家庭教育網

<https://moe.familyedu.moe.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=273&pid=212>

教育部終身教育司所管理的家庭教育網，裡面的內容幾乎以新移民家庭教育為主，多元文化教育項下的選項也只有新移民的家庭教育被納入。在人口比例上，新移民與臺灣原住民族人口接近，卻沒有在比例原則上被同等對待。而新移民親職在工作結構上與原民家庭不同，過度集中資源在新移民而忽略原住民族家庭教育之加強將有失偏頗。

三、都市原住民族家庭教育之強化

從原住民族傳統部落、家庭之「家庭教育與照顧」體系，子女多由族中的長輩、親戚、長老照顧及陪伴成長。然而在社會變遷下，原住民族傳統家庭結構、教育型態亦隨之改變，父母或照顧者易因工商社會型態之職業生活，忙於工作而無暇兼顧親職及家庭教育。是以，評估歷年推動都市原住民族發展計畫之親職教育，在施行方法與經費投入上尚難發揮成效，並參酌都市原住民族家庭結構及宗教信仰之特性，需強化都市原住民族親職教育資源之可及性與近便性，方能提升家庭親職教育功能，健全家庭教育對子女關懷與照顧，以適應當前社會環境。

參考文獻

原住民族委員會 (2014)。103年都市原住民族親職教育計畫。新北市：原住民族委員會。

原住民族委員會 (2015)。原住民族委員會補助地方政府推動104年度原住民族家庭服務中心實施計畫。新北市：原住民族委員會。

張春興 (2013)。教育心理學 - 三化取向的理論與實踐。臺北：東華書局。

教育部 (2013)。推動家庭教育中程計畫。臺北：教育部。

教育部、原住民族委員會 (2013)。原住民族教育政策白皮書。臺北市，教育部、原住民族委員會。

教育部電子報 (2014a)。美國BIE提出原住印地安人教育改革建議。教育部電子報，625。取自：http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=15836

教育部電子報 (2014b)。澳洲公布最新原住民族教育評量及檢討。教育部電子報，625。取自：http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=15798

郭李宗文 (2011)。原住民族隔代教養家庭中順利成長之重要元素探討。臺灣原住民族研究論叢，9，71-106。

Higgins, D., & Morley, S. (2014). *Engaging indigenous parents in their children's education*. Australian government, Australian institute of health and welfare and Australian institute of family studies: Closing the gap.

Kaomea, J. (2012). Reconceptualizing indigenous parent involvement in early education settings: Lessons from native Hawaiian preschool families. *The international indigenous policy journal*, 3(4), 1-19.

提高原住民族師資比例議題之具體作為

葉川榮

國家教育研究院教育制度及政策研究中心國民教育及師資培育組

葉川榮 (2017)。提高原住民族師資比例議題之具體作為。教育脈動, 12。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/c3900c4a-1e96-45d4-8c48-f06316835652?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

壹、議題重要性

《原住民族教育法》第25條之舊規定(民國93年版)為「原住民族中、小學...專任教師甄選,應優先聘任原住民族教師。」教育部亦於民國94年訂定《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》。Tunkan Tansikian (2013)認為在此制度保障下,原住民族師資應至少能維持與以往師專(範)公費生制度運作時代相同的比例,但弔詭的是,原鄉地區國中小原師比例卻急遽下降。面對原住民社會的憂慮及許多呼籲,教育部對此事之回應通常有兩個方向:一是以往原民公費生制度不再,或許在現行師資培育公費生制度中進行補救,應能改善之;二是甄選師資為地方政府人事職權,但基於尊重地方自治,中央政府不便干涉。

針對此一現象,2014年1月29日修正《原住民族教育法》第25條為:原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之專任教師甄選,應於當年度教師缺額一定比率聘任原住民族教師;於本法修正條文施行後5年內,其聘任具原住民族身分之教師比率,應不得低於學校教師員額1/3或不得低於原住民學生占該校學生數之比率。亦即在民國107年5月7日前,全國原住民族重點學校應聘滿編制員額1/3之原住民族籍教師。根據原住民族委員會(2015)統計103學年度資料,全國原住民族重點學校共有專任教師4,730人,其中原住民族籍教師為1,156位,僅占不到1/4(約24.43%)。眼看期限將屆,距離聘滿仍有許多努力的空間。而社會大眾對於此法必須聘滿1/3原住民族籍教師亦有許多公平性上的質疑,故有進行探討之必要。

貳、世界原民師資培用趨勢

一、原住民族取回教育主導權

教育部電子報(2014)指出美國原住民印地安人教育管理機構印地安教育局(Bureau of Indian Education, BIE該局隸屬於美國聯邦內政部)建議各部落拿回學校教育方針主導權。目前BIE主導由該單位資助成立的學校,但認為應由部落來主導學校教育方針,這是基於印地安部落才能真的了解對於該族的教育理念與需求,也才能落實教育內容。

紐西蘭原住民教育發展甚早，在師資培育的部分，紐西蘭毛利文化的融入教學（毛利教學法），並創設了語言巢（Te Kohanga Reo）的概念（吉娃詩·叭萬，2006），使毛利教育體系與主流教育體系是可以相互平行且可互通（陳枝烈、周惠民，2012）。毛利族人具有較完整的原住民教育體系，強調毛利語與英語的雙語教學，且部分課程採用毛利語教學，並融入毛利傳統文化中的知識與技能（周惠民、施正鋒，2011）。而這樣的努力，長年以來已經具體落實在大學師資培育的課程之中。

二、原民文化融入師資培育課程

根據陳枝烈與周惠民（2012）的研究，美國Dine學院的幼兒教育師資生，必須修習Navajo & Indian Studies（Navajo族與印地安研究）3學分，以及社會發展（偏重當地社區印地安文化）課程3學分。小學師資培育的課程中，Navajo族與印地安研究3學分、Navajo語言學習與寫作（6學分）、Navajo語言學、Navajo國家政府、Navajo口述歷史介紹（Navajo Oral Tradition and Styles）、美國原住民論壇（Native American Symposium）、美國原住民整全性表達（Native American Holistic Expression）、Navajo心靈療癒導論（Introduction to Navajo Wholistic Healing）、Navajo哲學、Navajo教育方法與材料學（Methods & Materials Navajo Ed）、雙文化教育與批判等課程都供學生必修與選修。

加拿大在小學師資部分，師資生必須修習原住民語，並在四年的修習過程中的第三、第四年，到當地的原住民學校實習，時間約長達16週。中學師資部分亦與小學師資雷同，即至當地原住民地區實習的週數達16週。除此之外，Newfoundland紀念大學，在20門的教育學程中，有14門必須在部落社區中學習（陳枝烈、周惠民，2012）。此敘述已經指出，良好的原住民地區教師，必須在職前階段就已有豐厚的原住民地區服務、教學經驗，並透過大學的師資培育機構設計課程來落實。

三、在職增能培育原民師資

加拿大從新進教師在職教育的方向來增進原住民地區師資的培養。加拿大西北領地（Northwest Territories）地區擁有半數以上的原住民師資，這些師資在剛進入職場的初始階段，是在班級中擔任教學助理，並在教學的過程中逐漸完成原住民師資培育學程（Aboriginal Teacher Education Programs, TEPs）。無論在師資培育的過程中，還是在新進教師與正式教師的在職進修過程中，該領地政府訂出了16項策略來促進師資生的品質與實習課程（Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2007），整理目標如下。

- (一) 目標一：增加西北領地各區域原住民師資的數量
- (二) 目標二：增加西北領地各區域的原住民語言師資的數量
- (三) 目標三：每一間境內學校都能有教學助理
- (四) 目標四：為西北領地培育更好的原住民中學教師
- (五) 目標五：替西北領地增加更多原住民學校的行政、管理、文化、教育、諮詢人才。

四、中國大陸作法

中國大陸幅員廣大、少數民族眾多，在民族教育師資的任用上有許多可供借鏡的地方，簡述如下。

1985年國家教育委員會在蘭州西北師範大學建立西北少數民族師資培訓中心，招收西北少數民族高中畢業生，培養中等教育少數民族師資，並承擔在職少數民族師資培訓（國教院，2002年12月）。在職前部分，已針對部分對口師資培育大學專責訓練少數民族學生成為回鄉教學之師資。

中國大陸為了改善民族地區民辦教師的生活待遇和工作條件，1979年採取特殊措施，民辦教師經考核合格者全部轉為公辦教師。各省、自治區有計畫安排，對少數民族山區、牧區的民辦教師擇優分期分批逐步轉為公辦教師；對暫時不能轉為公辦的，制定具體辦法進行工資補助或生活補貼（國家教育研究院，2002年12月）。在教師資格的部分則採取在職進修的方式，讓真正有志於在原鄉教學的代理代課教師成為正式教師。

參、我國現況概述

此處擬從因應的策略以及遭遇之困難來分項說明。

一、因應的策略

在臺灣原住民族地區早期有一些原住民族語的老師、或綜合活動、彈性課程或2688專案的老師會針對原住民族文化來進行教學（陳枝烈、莊啟文，2007）。除此之外具體作為如下：

（一）設立師資專班：立委林正二表示修正第23條是要求教育部每學年都要主動了解地方政府需要的師資員額，再與地方政府商議在負責培育師資的大學要開設公費的原住民族教育師資培育專班，給原住民族的學生更多的機會可以進入學校任教（原住民族電視臺，2013年5月7日）。目前為止仍在協調包含臺灣師範大學、臺中教育大學在內的數間師資培育機構開設「族語師資專班」，尚未上路。

（二）增加原民公費生名額：教育部師資培育暨藝術教育司，規劃甲、乙、丙三案招收原住民族師資生就讀，提高原民師資數量。甲案為大學指考或甄試入學的高中畢業生，乙案則是就大學的師資生加以甄選，丙案則為大學畢業生。各案之培育時間不同，無法具體回應民國107年之需求，但以丙案為佳。

（三）招聘原住民族師資方案改革：教育部國教署為督導執行《原住民族教育法》第25條規定，業於104年7月3日召開「研商國立高中職原住民重點學校增聘原住民族教師措施會議」，部分決議為：至107年5月22日止各原住民族重點學校任原住民族教師數未達《原住民族教育法》第25條規定比率前，於缺額辦理教師甄選時聘任一定比率原住民族教師；如無原住民族身分報考者錄取，缺額得用至一般身分報考者（中華民國行政院，2016年3月10日）。

二、遭遇的困難

（一）回到原鄉任教難度頗高

王前龍（2015）指出教育部的《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》規定：原住民重點學校教師甄選應依公平、公正、公開原則，而具原住民族身分者在個人總成績百分之十內酌予加分，當甄選成績相同時依各該原住民族籍學生占學校全體學生比率，依各該族籍教師、其他原住民族籍教師、非原住民族籍教師之優先順序聘任。這些規定顯示，原住民重點學校的教師甄選仍是以個人能力的公平競爭為主，不易在五年內聘任具原住民族身分教師達到法定比率，也不易使學校聘得具學區所在地主要族群身分的師資。

（二）國、高中分科教師甄選之障礙

在國中階段更受限於學習領域專長，若無具原住民身分的師資參與教師甄選，則無從達到法定比率（王前龍，2015）。分科之後的原住民族籍教師將更為稀少，考招更不易，難以達成原教法25條之需求。

（三）族籍身為教學品質之保證？

在原鄉服務是否真的非原住民族籍教師不可？除了需要以更專業、更具文化意識的課程來精進原住民師資教學知能外，原住民教師與生俱來的族群意識與在地文化關懷，更是外來教師所欠缺的特質底蘊（葉川榮，2015）。若本族籍的原民老師無法真正回到部落任教，而補強來自都市的原住民或外族老師，那無異於漢人教師（洪文彥，2015）。非原住民族籍的教師在原民地區學校任教，將會遭遇某些挑戰，譬如文化的衝擊、與社區耆老溝通上的障礙、教學動機上的差異（傳承我族文化之焦慮與迫切性）或者是思維氣質的轉變（從原生地區文化轉為任教地區之文化認知）。尤其是Taylor（1995）所提到的，許多國小、國中的原住民族學生對於文化的差異尚未有敏感的察覺時，對於任教老師所表現出來的思維、舉動、知識觀點、教學觀點都會採取較被動式的學習，這就會相對阻礙了本我文化的傳承。因此建議提升原住民族籍教師之素質為首務，以逐漸取代表現不良的教師。

（四）原住民族重點學校的消失

原教法25條於2013年修正以來，某些原住民重點高中職從原民重點學校名單上消失，因此有為因應需聘滿1/3原民教師而技術性移除之爭議。教育部（中華民國行政院，2016年3月10日）回應：經查花蓮縣原住民族地區原住民族學生人數達學生總數1/3以上之學校有花蓮縣立體育實驗高中、國立玉里高中、國立花蓮高農、國立光復商工及私立海星高等5校。輿情所提花蓮縣國立花蓮高中、國立花蓮女中及國立花蓮高商等3校，雖位在原住民族地區，其原住民學生人數因未達學生總數1/3以上，依法其非為原住民重點學校。以花蓮女中為例，103年原民學生人數未達1/3仍列為原住民族重點學校，104之後就移除名單，其中原因需再釐清。

肆、對我國的啟示與建議

原教法25條推行以來爭議不少，贊成者稱其能注意到原住民族對教育的主權彰顯，不贊成者認為其擠壓到教師聘任的公平性。本文提出幾項建議如下。

一、確實成立原住民族師資專班

此法仍在「鼓勵」階段，大專院校基於成本考量或未來就業市場多不願投資成立，相關能開設原住民族教育與多元文化教育（原教法第24條）之師資也缺乏。臺中教育大學已開設類似原民碩士專班（教師專業碩士學位學程），每年培育至少15位原住民族公費師資生，兩年就能投入原鄉服務。建議可以直接輔導成立為原住民族教育師資專班，亦符合發展原住民族教育五年中程計畫之規劃。

二、重新檢視原住民族重點學校名單

原住民族重點學校之存廢需有更明確之辯論與定義，有待討論與宣示才能說服社會大眾成立原住民族重點學校之意義。而原住民族重點學校所擔負之工作頗多，例如完成原教法第24條之文化知能研習，聘滿1/3之原民教師（皆列為教育部統合視導項目），以及許多文化傳承之任務，業務繁重是否造成縣市政府相關單位之壓力，而造成原民重點學校之流失，其中原因或現象相關單位應該予以了解。

三、提高原住民族重點學校師資工作環境

在國外文獻中，對於偏遠地區任教環境的改善（例如薪資提高、住宿環境與購屋條件提升、積分優惠及相關優惠），將有助於原鄉師資的留任。薪資部分，若衡酌逐年招聘未具完整資格之教師於原民學校任教而產生相關之教育損失之代價，以及提高薪資吸引優秀人才前往之間的平衡，或許可採企業界彈性薪資之調整供參。

四、聘任制度之改善

是否改採文化回應式的招聘制度，符合族群文化的教師甄試方式，或者更具彈性的修法讓該地區的優秀原住民族籍教師能夠回到原鄉任教，甚至是縣市介聘時由原民族籍教師針對原住民族重點學校優先選填（尤其是自己的原鄉），都是可以參考的方式。

五、恢復學士後師資專班之設立，輔導代理代課之原民教師取得正式教師資格

針對已經獲原住民族重點學校聘用之代理代課教師，已有3年以上教學資歷具有合格教師證書者，由聘任學校推薦經審核通過後至師資培育機構補修教育學程之學分，後取得正式教師資格。若同樣具有上述資歷卻尚無合格教師證書者，則同樣經聘任學校推薦至師培機構修習教育學分，通過教師檢定後取得教師證書與正式教師資格。之後回到原聘任學校任教，若干年後使得調動，否則賠予公費並取消正式教師資格。

參考文獻

中華民國行政院（2016年3月10日）。公立高中教師甄選，原住民族重點學校

得為原住民另闢缺額專區，被批不公平。取自：

http://www.ey.gov.tw/pda/News_Content4.aspx?n=3EBFEAD6FB383702&sms=4A7CECFD5899B97D&s=AB49EEF8C5A6482D

王前龍（2015）。花東地區原住民族教育師資養成的全面提升與重點突破。臺灣

教育評論月刊，4（6），23-26。

吉娃詩·叭萬（2006）。從紐西蘭毛利族的語言巢看臺灣的原住民母語教學。臺灣

國際研究季刊，2（1），163-184。

周惠民、施正鋒（2011）。我國原住民族教育之回顧與展望。載於吳清基、吳清

山、溫明麗等（主編），我國百年教育回顧與展望（頁237-251）。新北

市：國家教育研究院。

洪文彥（2015）。臺灣原鄉弱勢教育的困境與出路：原住民教育精英的角度（未

出版之碩士論文）。靜宜大學社會工作與兒童少年福利學研究所，臺中市。

原住民族委員會（2015）。103學年度原住民族教育調查統計。新北市：作者。

原住民族電視臺（2013年5月7日）。原鄉原民籍教師少 國中僅6.04%。取自：

http://www.tipp.org.tw/news_article3.asp?F_ID=35533&PageSize=15&Page=143&startTime=&endTime=&FT_No=&NSubject_No=&SelectSubject=&Subject_No=&SubSubject_No=&TA_No=&Orderby

=&KeyWords=&Order=&IsSelect=

國家教育研究院 (2002年12月)。民族師範教育 (大陸地區)。雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1304075/>

教育部、原住民族委員會 (2015)。發展原住民族教育五年中程計畫 (105年至109年)。臺北市：作者。

教育部電子報 (2014)。美國BIE提出原住民印地安人教育改革建議。教育部電子報·625。取自：http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=15836

陳枝烈、周惠民 (2012)。原住民族籍公費資培育與聘用模式計畫成果報告。臺北市：教育部。

陳枝烈、莊啟文 (2007)。原住民族教育體系之規劃委託研究計畫期末報告書III：中國大陸民族教育體系。未出版。行政院原住民族委員會委託。臺北市。

葉川榮 (2015)。方案5·發展原住民族師資方案。載於楊思偉、陳木金、張德銳、黃嘉莉、林政逸、陳盛賢、葉川榮 (主編)，師資培育白皮書解說：理念與策略 (頁39-42)。臺北市：心理。

Tunkan Tansikian (2013)。原視野：對原教法25條的重新理解。取自<http://plchang.blogspot.tw/2013/04/25.html>。

Northwest Territories Education, Culture and Employment (2007). *Strategy for teacher education in the Northwest Territories: 2007-2015*. Retrieved from http://www.ece.gov.nt.ca/PDF_File/Updates%20Feb22-08/024-TEP%20Strategy___2008.pdf

Taylor, J. (1995). Non-native teachers in native community. In M. Battist & J. Barman (eds). *First nations education in Canada: the circle unfolds*. Vancouver, BC: University of British Columbia press.

各國教育（高等教育）

2016年各國高等教育相關統計指標資料

傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

傅雅蘭（2017）。2016年各國高等教育相關統計指標資料。教育脈動，12。取自

<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/b9851c78-0605-4899-b2de-507fe2504f19?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

為提升教育品質，強化國際文教交流與掌握國際教育發展趨勢，本院特別收集整理各國教育統計指標，俾供各界了解主要國家教育發展及其差異情形。

本專欄係參考我國教育部每年出版之《教育統計指標之國際比較》及經濟合作發展組織（OECD）《各國教育概覽》，每期依序對初等教育、中等教育、技職教育及高等教育等4個主題進行相關統計數據的整理分析。由於OECD發布之統計指標皆與該年度相差2年（有的項次為3年），以《2016年教育概覽：OECD指標》為例，僅可參閱至2014年統計資料。在不影響比較結果下，遂提供我國與OECD發布同一年度之相關統計指標資料。

以下就各圖表資料來源及圖表中重要名詞與指標所代表的意義，做簡要說明。

一、名詞及指標說明

（一）OECD：經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，OECD）。目前經濟合作暨發展組織計有35個會員國，包括：澳洲、奧地利、比利時、加拿大、智利、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、冰島、愛爾蘭、以色列、義大利、日本、韓國、拉脫維亞、盧森堡、墨西哥、荷蘭、紐西蘭、挪威、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典、瑞士、土耳其、英國、美國等國家。

（二）EU：歐洲聯盟，簡稱歐盟（European Union，EU），歐盟目前有28個會員國。EU22係指OECD會員國中屬於歐盟之22國，包括：奧地利、比利時、捷克、丹麥、愛沙尼亞、芬蘭、法國、德國、希臘、匈牙利、愛爾蘭、義大利、拉脫維亞、盧森堡、荷蘭、波蘭、葡萄牙、斯洛伐克共和國、斯洛維尼亞、西班牙、瑞典及英國等國家。

（三）GDP：國內生產毛額（gross domestic product，GDP）係指一個領土內的經濟情況的度量。它被定義為在1個國家境內一段特定時間（一般為1年）內全部生產之最終財貨與勞務的市場總價值，包括本國居民在國外所生產的，以及外國居民在本國所生產的財貨與勞務。

（四）學校分類定義：經濟合作暨發展組織出版之《2016年教育概覽：OECD指標》中將學校分為公立學校、政府補助之私立學校、獨立經營之私立學校3類，簡要說明如下：

1、公立學校：指由教育部（局）或其他公家機構直接管理者，學校大部分的成員由政府任命或直接派任者；

2、政府補助之私立學校：指超過50%資金來自政府的經費，其主要資金來自政府機構，而非完全由政府獨自管理者；

3、獨立經營之私立學校：指由非政府組織（即教會、工會或企業）管理者，其內部成員由私人經費聘用之。

（五）ISCED：國際標準教育分類（International Standard Classification of Education，ISCED）。依據1997年國際教育標準分類，學制分類如下：

「0」：學前教育（pre-primary education）。

「1」：初等教育（primary education）。

「2」：初級中等教育（lower secondary education）。

「3」：高級中等教育（upper secondary education），又細分如下：「3A」進入5A課程，為普通教育；「3B」進入5B課程，為職業準備教育；「3C」為進入就業市場。

「4」：非高等教育的後中等教育（post-secondary non tertiary education）。

「5」：高等教育（tertiary education）：又細分5A—以理論為基礎的高等教育課程，相當於研究所與學術研究型的大學；5B - 注重實用技術或職業技能（如：專科、技術學院與科技大學）。

「6」：高級研究課程（advanced research program）。

（六）在圖表中出現「—」符號，意指制度上不存在、尚未產生資料或無數值。

二、圖表資料來源

（一）表1—表7整理自OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. 中關於技職教育部分的資料（線上版），該資料網址為<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>。

（二）我國教育相關資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。該資料網址為http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2016/i2016.pdf

（三）因各國學制多不相同，以致統計項目無法明細分類，且部分統計資料之定義範圍有所差異，有關差異情形於統計表下方註明。

三、各國主要高等教育指標

表1
2014年我國與OECD國家高等教育生師比—按專任教師計算

單位：人

	技專院校	大學及以上	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	24	22	23
澳洲	—	15	—
奧地利	9	17	15
比利時	22	22	22
芬蘭	—	14	14
法國	19	18	18
德國	13	12	12
義大利	—	19	19
日本	—	—	—
南韓	29	19	21
荷蘭 ¹	16	16	16
紐西蘭	17	17	17

波蘭	8	15	15
挪威	10	10	10
葡萄牙	—	14	14
西班牙	11	13	13
瑞典	10	11	11
瑞士	—	—	—
英國	18	17	17
美國	15	15	15
OECD平均	—	17	17
EU 22平均	—	17	17
<p>1、僅包括公立學校。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。</p> <p>其餘各國資料取自OECD (2016). <i>Education at a glance 2016: OECD indicators</i>.</p>			

<p>表2</p> <p>2014年我國與OECD國家高等教育女性教師百分比—按專任教師計算</p> <p style="text-align: right;">單</p> <p>位：%</p>			

	技專院校	大學及以上	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	39	33	35
奧地利	52	41	43
比利時	48	48	48
加拿大 ¹	54	43	49
芬蘭	—	50	50
法國	49	38	40
德國	21	38	38
希臘	—	33	33
義大利	—	37	37
日本	48	21	27
南韓	44	32	35
盧森堡	44	38	38
荷蘭 ²	44	44	44
紐西蘭	51	49	49

挪威	52	45	45
波蘭	71	44	44
葡萄牙	—	44	44
西班牙	47	40	42
瑞典	43	44	44
瑞士 ²	—	34	34
英國	52	43	44
美國	49	49	49
OECD平均	—	41	43
EU 22平均	—	42	43
<p>1、資料為2013年。</p> <p>2、僅公立學校。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。</p> <p>其餘各國資料取自OECD (2016). <i>Education at a glance 2016: OECD indicators</i>.</p>			

表3

2014年我國與OECD國家受高等教育之人口百分比—按年齡組別分

單

位：%

--	--	--

	技專院校			大學及以上		
	25-64歲	25-34歲	55-64歲	25-64歲	25-34歲	55-64歲
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
中華民國	16	13	11	28	52	14
澳洲	11	10	11	31	38	23
奧地利	15	17	13	14	21	8
比利時	0	0	-	37	44	25
加拿大	25	24	23	37	42	30
丹麥	4	4	4	31	38	25
芬蘭	12	0	17	37	40	17
法國	14	18	9	18	27	12
德國	1	0	1	26	28	25
希臘	2	1	2	26	37	19
日本	-	-	-	28	37	21
南韓	13	23	3	31	45	14
盧森堡	9	10	8	36	43	23
墨西哥	1	1	0	18	24	13

荷蘭	2	2	2	33	42	25
紐西蘭	5	4	7	31	36	22
挪威	12	14	9	30	34	23
波蘭	0	0	0	28	42	13
葡萄牙	-	-	-	23	31	12
西班牙	11	13	5	24	28	16
瑞典	10	10	11	28	36	19
英國	11	8	11	31	42	24
美國	11	10	11	34	35	31
OECD平均	8	7	8	27	36	19
EU21平均	6	6	7	26	35	18

資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。

其餘各國資料取自OECD (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*.

表4

2014年我國與OECD國家高等教育女性畢業生結構—按學位分

單位：%

	副學士 (專科)	學士	碩士	博士

中華民國	51	52	43	29
澳洲	58	59	53	50
奧地利	54	59	54	42
比利時	—	61	56	42
加拿大 ¹	56	60	56	45
丹麥	50	60	57	47
芬蘭	—	59	60	53
波蘭	85	—	—	54
德國	67	49	53	45
義大利	23	59	60	52
日本	62	45	32	31
南韓	—	—	—	35
墨西哥	40	53	55	48
荷蘭	53	56	57	47
紐西蘭	52	60	57	50
挪威	22	63	58	49

葡萄牙	—	60	60	54
西班牙	52	60	55	49
瑞典	56	69	56	49
瑞士	63	49	48	43
土耳其	49	50	43	48
英國	61	56	58	47
美國	61	57	59	50
OECD 平均	56	58	57	47
EU 22 平均	58	60	58	49

1、資料為2013年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。

其餘各國資料取自OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*.

表5

2013年我國與OECD國家政府教育經費支出比率表

單

位：%

	政府教育經費占政府歲出比率	政府教育經費占國內生產毛額比率 (GDP)

	高等教育	各級教育	高等教育	各級教育
中華民國 ¹	4.2	20.8	0.7	4.1
澳洲	3.8	13.8	1.3	4.7
奧地利	3.5	9.9	1.8	5.0
比利時	2.6	10.4	1.4	5.8
加拿大 ²	3.5	12.4	1.3	4.6
丹麥	4.1	12.8	2.3	7.2
芬蘭	3.5	10.5	2.0	6.0
法國	2.2	8.4	1.2	4.8
德國	2.9	9.5	1.3	4.2
波蘭	2.9	10.3	1.2	4.4
義大利	1.6	7.3	0.8	3.7
日本	1.8	8.1	0.8	3.5
南韓	3.1	12.8	1.0	4.1
荷蘭	3.5	11.3	1.6	5.2
紐西蘭	5.2	18.4	1.6	5.7

挪威	4.3	13.0	2.4	7.3
葡萄牙	1.8	9.6	0.9	4.8
西班牙	2.1	8.2	1.0	3.7
瑞典	3.7	11.2	2.0	5.9
瑞士	4.1	14.9	1.3	4.8
英國	3.1	12.1	1.4	5.5
美國	4.0	12.2	1.6	4.8
OECD平均	3.1	11.3	1.3	4.8
EU22平均	2.7	9.9	1.3	4.7

1、我國各級教育經費係會計年度資料，含政府經費及自籌經費；另初等、中等及中等以上非高等教育、高等教育經費係學年度資料，僅含公立學校經費。

2、資料為2012年。

資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。

其餘各國資料取自OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*.

表6

2013年我國與OECD國家高等教育每生使用教育經費占平均每人國內生產毛額之比率

單

位：%

高等教育（包括研究發展）

	技專院校	大學及研究所	全部
	(1)	(2)	(3)
中華民國	15	28	27
澳洲	21	42	39
奧地利	35	35	35
比利時	22	37	37
加拿大 ^{1,2}	35	59	51
丹麥	36	36	36
芬蘭	—	44	44
法國	35	43	41
德國	22	38	38
義大利	22	31	31
日本	31	54	49
南韓	16	32	29
荷蘭	24	40	39

紐西蘭	30	42	40
挪威	31	39	39
波蘭	48	36	36
葡萄牙	—	40	40
西班牙	28	41	38
瑞典	14	55	52
瑞士	31	42	42
英國	66	66	66
美國	54	54	54
OECD平均	27	41	41
EU 22平均	29	40	40
<p>1、資料為2012年。</p> <p>2、僅計入公立學校。</p> <p>資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。</p> <p>其餘各國資料取自OECD (2016). <i>Education at a glance 2016: OECD indicators</i>.</p>			

表7

2014年我國與OECD國家25-64歲受高等教育程度之失業率

單

位：%	
	高等教育
中華民國	7.6
澳洲	6.6
奧地利	15.6
比利時	8.3
加拿大	14.3
丹麥	9.0
芬蘭	10.7
法國 ¹	16.4
德國	7.1
義大利	22.3
日本	7.5
南韓	9.3
墨西哥	15.0
荷蘭	7.6
紐西蘭	5.4

挪威	3.9
波蘭	10.6
葡萄牙	21.8
西班牙	33.5
瑞典	7.1
瑞士	6.7
土耳其	12.7
英國	4.8
美國	8.8
OECD平均	13.5
EU 21平均	15.9
1、資料為2013年。 資料來源：中華民國資料取自教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。 其餘各國資料取自OECD (2015). <i>Education at a glance 2015: OECD indicators</i> .	

參考文獻

教育部（2016）。教育統計指標之國際比較（2016年版）。取自

http://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2016/i2016.pdf

OECD (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Retrieved from

<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>

專書導讀：《能力混合班級的差異化教學》

林蕙涓*

林蕙涓 (2017)。專書導讀：《能力混合班級的差異化教學》。教育脈動，12。

取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/dda189e8-e789-4a4c-939c-e0d3d1329566?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



我國的教改，在政府大力推動以及民間教改團體的推波助瀾下，的確對教育政策和發展產生相當大的影響，行政作為逐漸透明化，課程內容開始鬆綁，教學方法和教材教具的運用，也隨著科技發展腳步，愈來愈進步。傳統教學偏重內容講授，採取考試領導教學的標準化評量，忽略學生個別的差異性，導致學生學習興趣與效果受到影響，也與儒家「因材施教」的理念背道而馳。有鑑於此，學者專家開始檢討一體適用 (One-fits-all) 的標準化教學，倡導國外行之有年的「差異化教學」 (Differentiate Instruction)，回歸因材施教理念，主張教師教學內容必須貼近教學主體學生的個別差異和需求，彈性調整教學內容、進度和評量方法，提升學生學習效果，引導學生適性發展，除了彌補傳統講授法的不足，也創造了對學生有利的學習環境。

差異化教學就是教師為創造最佳學習環境，因應受業學生不同的現實背景所擬訂的教學策略。教師只要深入了解班級內的學生，便會發現，有的好動外向，有的安靜好奇，有的充滿自信喜歡發問。這些學生對各種事務均感興趣，特別容易鑽入並沉浸在某一特定的主題內。面對認知、情感、經濟或社會學方面的挑戰，在學習上自然產生學業優異，資質普通以及學習困難等等不同的表現，他們學習的步調與方式各自不同，卻被編在同一班必需一起學習。

學生的學習效果與行為表現，除了天生資質的差異，和學習風格也有很大的關聯，即使是同齡同班的學生，學

習上的表現差異也很大。知名的Fleming VAK/VARK學習風格分類模型理論，將學習風格概分為操作型、視覺型、聽覺型、讀寫型及動覺型五類；例如，有的學生用傳統聽講及演示的教學方式效果不佳，但透過實作來學習則收效良好，這類就是操作型學生；技能方面的記憶，最好透過傳授者演示，下意識地模仿，再不斷重複練習才能固著，則屬於動覺型。教師教學若不了解學生的學習風格差異，肯定會事倍功半，成效不彰。

本書作者卡蘿·安·湯林森 (Carol Ann Tomlinson) 教授和同仁為了創造有利的學習環境，提高學生學習效能，為教室內的七年級生，發展出一套班級內差異化的教學模式，將實際教學的經驗和所依據的理論寫成1995年初版的How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms。由於美國與世界各國教育思潮與環境上的變遷，加上初版以來有關如何協助每一個學生迎接高品質課程挑戰的實務經驗與熱烈反饋意見，這本書的內容隨著大幅度修正，陸續於2001、2017年推出再版及三版，甚至最新的三版連書名也改成How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms, 3rd Edition，把原來的能力混合 (Mixed-Ability) 改為學業表現參差不齊 (Academically Diverse) 的班級，以回應思潮的改變，增闢第3章 (Chapter 3. Thinking about the Needs of Students in a Differentiated Classroom) 專門討論差異化教學班級學生的學習需求，凸顯她對個別學習需求的重視。由於最新的第3版甫於今年3月印行，中文版可能得隔一些時日才得以問世，故本文導讀仍以第2版中文版為依據。

湯林森女士在美國公立學校教過21年書，其中12年擔任特教服務專案主任，專門幫助學習困難與資賦優異的學生。1974年當選為維州年度最優秀教師，後來受聘任教維吉尼亞大學柯瑞教育學院，成為威廉克雷巴里斯二世獎座教授及維大教育領導、基金及政策會主席，兼任維大學術多樣化協會共同理事長；於2004年被選為柯瑞教育學院傑出教授，2008年獲頒全美大學教學獎。專長領域包括課程、學習困難及資賦優異學生教育、異質性背景之有效教學以及鼓勵教室內之創意與批判思考等。如今雖已屆73歲高齡，仍孜孜不倦，發表差異化教學理論與實務的專書文章及演說超過300篇章及場次，在美國及國際教育界享有盛名，從而確立了她在差異化教學領域的宗師地位。

湯林森初任公立學校教師的時候，有一次，一個首次編到她班內的七年級小男生，上課前向她坦言，他不知道如何閱讀指定的作業。她認為，這位男孩應該就是點化她一輩子投入差異化教學的一個啓示 (a moment of epiphany)。起初，她也知道如何應付這個男孩的問題，但她心底明白，自己在指導其他程度高的學生時，同時也必須想辦法幫助這勇敢的男孩在班上學到一些東西，包括閱讀的能力。

那個學年，湯林森除了發現學生的能力參差不齊，也發現自己準備的教案根本不足以應付教學的挑戰。她這輩子與差異化教學的搏鬥，就從這個班級開始。此後，藉著孜孜不倦的教學努力和鏗而不捨的研究，這位年輕的女老師竟成了蜚聲國際的差異化教學推手與泰斗，獲獎無數，備受推崇。

湯林森教授把自己的教學心得寫成這本書，除了分享差異化教學經驗外，也希望能協助其他有心為學生創造最佳學習環境的教師提供實務上的引導。她認為，差異化教學的目的，在讓教師教學與學生學習產生有效的連結，這個教學方式建立在腦力研究 (Brain-based Research)、學習風格與多元智慧 (Learning Styles and Multiple Intelligences) 以及真實性評量 (Authentic Assessment) 三個理論基礎上；課程必須與學生學習結合，教學策略必須配合學生需求，評量必須是多元、彈性和適切，且能評估學生持續的表現。從第3版特別增添第3章，專門討論學生的學習需求，可以看出她對創造有利學習環境的重視。

在教學計畫實施之前，教師應了解學生之起點行為、學習背景及學習特質，再根據學生的學習需求設計多元的教學活動。如此，便可避免學生因為教學活動不符合其需求而產生學習阻礙，亦可針對學習落後的學生進行適當的補救教學。差異化教學不把學生的差異視為阻礙教學的因素，而是把學生的差異當作教學的起點，教師在進行教

學前，必須要有班級乃是由不同興趣、不同需求之學生個體所組成之認知，才能設計最適合學生的教學計畫及實施策略。至於應該在何種情況下實施差異化教學，教師可在課程計畫與實施的過程中，就課程內容（Content）、實施過程（Process）以及實施成果（Product）三項要素，考量其可能性。

湯林森教授指出，一個有效的差異化教學設計應具備的特徵如下：1、能主動積極地針對學生的差異化來設計教學活動，而非消極地回應學生的學習困難；2、能運用彈性分組創造學生的學習機會，使每位學生得到高品質的教學；3、能設計多元化的教材，來滿足不同學生的學習需求；4、能針對學生的學習需求調整教學的進度；5、能使學生掌握該學習單元的重要概念與學習技巧；6、能以學生的學習需求作為設計教學活動的重要依據。

簡言之，教師的教學策略要富彈性且多元，滿足每位學生獨特的個別需求；事先要了解學生「學習風格」，知道他是擅長運用視覺、聽覺或觸覺學習，並根據學習「準備度」，學生的學習「興趣」作為課程實施的依據，採取不同教學策略和課程活動。所以，差異化教學的實施，對教師的專業能力與熱忱，絕對是一個艱鉅的挑戰。這也是湯林森教授念茲在茲，持續不斷修訂本書，不厭其煩地說明與增添課程編寫與教學實例的緣故。

本書開宗明義便闡述差異化教學法的定義與理論基礎，提出一連串諸如什麼是差異化，為何必須講求差異化？如何打造一個追求成功，卻極具彈性且支援度高的學習環境？如何管理差異化教學的教室？如何根據學習就緒度、興趣及學習檔案來規劃差異化課程，如何把差異化理念應用在學習內容、過程及成果上？如何讓學生、家長及自己認識並接受差異化的教學挑戰？

其次，分別就教師角色、學習環境、課堂實況、管理策略、家長角色、學習準備度、學習興趣、學習風格、學習內容、學習課程、學習成果以及學習評量，逐章說明。

湯林森教授認為，差異化教學就是根據學生的學習準備度、興趣及學習風格取向，確認學生在學習內容、學習方式以及學習成果的展示上，是否與個別差異水平一致的過程。教師可以根據個別學生之差異，從內容、過程、成果及學習環境等四個方面進行適才適所的教學。傳統教學大多採用「一體適用」的方式，而差異化教學以個別學生為主體，關注的是教學與評量的工具是否合宜，公平、有彈性、有挑戰性，能讓學生確實沉浸在課程的學習樂趣之中。

由此可見，差異化教學的理念，與同樣重視個體差異的個別化教學不同；前者在班級教學過程中，視學生實際需求彈性調整教學內容、進度和評量方式；後者由學生自定研究主題、自訂學習進度、自我學習負責，教師再給予個別輔導。

此外，差異化教學也與混齡教學不同，混齡教學（multiage teaching），係指教師在混齡班級中，設計適合不同年齡的課程內容，並進行各種教學活動，幫助學生有效學習；差異化教學則是針對同一班級之不同程度、學習需求、學習方式及學習興趣的學生提供多元性學習輔導方案的一種教學模式。

為了推廣差異化教學，美國監督及課程開發協會（ASCD）特別邀湯林森教授及其夥伴為這本書編製教學手冊，幫助教師解決課本內容與實務上遇到的難題。教師在讀完本書的每一個章節，可以試著去回答教學手冊提出的問題，這些問題當然無法涵蓋本書討論的每一個層面，但對湯林森教授強調的一些觀念，能有深入反思的效果。手冊上提出的大多數問題，教師都可以試著自己去思考解答，但教師也可以試著和讀過這本書的同仁合作，組成教學團隊。教師也可以視自己教學的環境需求，調整這些探討差異化教學問題的內容。

隨著教改的推動，差異化教學在我國也已行之有年，發表的相關文獻不少，對其裨益的提高教學與學習效能理

念，率皆肯定，不過，也有論者認為現行的教育管理機制僵化，教師的專業能力與考試領導教學進度與評量等等因素，是差異化教學的理想無法完全實現的原因。

參考文獻

張碧珠、呂潔樺、賴筱嵐、蔡宛臻、黃晶莉（譯）（2014）。C. A. Tomlinson著。
能力混合班級的差異化教學（How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability
Classrooms, 2nd Edition）。臺北市：五南。

林薰涓，新北市教育局聘任督學、混齡教學輔導校長

電子郵件: linhc.grace@gmail.com

106年愛學網名人講堂 迎接您最佳自我

鐘巧如、高于婷彙整

教育資源及出版中心秘書、愛學網執行團隊

鐘巧如、高于婷 (2017)。106年愛學網名人講堂 迎接您最佳自我。

教育脈動·12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/eca4c764-e2be-40b2-b849-d5f217d48313?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

「名人講堂」是各行業人物與各領域陳述其生活故事，回溯奮鬥歷程的勵志影片。不論生活條件優渥或貧瘠、生存環境背景如何迥異，每個人的人生都可能面臨困頓，面對生命意義探尋的人生課題，透過不同人物生命史的動人故事，帶出面對逆境的正向態度、解決困難的創新想法。每單元約十至十五分鐘的「名人講堂」影片，希望成為學生自學、教師教學的優良輔助教材。歷年拍攝之名人講堂影片皆可於「愛學網」點選下載（網址：<http://stv.moe.edu.tw/>）。

壹、謝基煌 - 教導主任

「用自己的角度觀察這個世界」

新北市三峽區成福國小老師謝基煌，希望藉由攝影，不僅充實自己的攝影技巧，鼓勵每一位小朋友用自己的角度觀察這個世界，讓這份自信和成就感可以再延續下去。

貳、曹慶 - 創世基金會創辦人

「不畏艱辛永往直前」

當年僅是個台糖退休的小職員，但他卻憑著一股毅力與愛心，在沒有政府和企業人士資助下，跑遍全臺各地大小鄉鎮，以勸募的方式，集資成立了全國唯一一家專門照顧植物人的社福機構 - 財團法人創世社會福利基金會。

參、王克威、朱芩 - 都市人基金會

「每一個生命都有被愛的權利」

1989年夏天，一位牧師率領了一群跌倒又重生的另類社會工作者，成立了財團法人都市人基金會（簡稱），二十餘年來，這個家陪伴邊緣人走出陰霾，收容安置九千餘人次的少男少女，輔導服務超過五萬餘人次。王克威先生與朱芩小姐，目前擔任都市人基金會的正副執行長，藉由他們多年的努力，運用愛與陪伴的力量，成功的讓這些心

靈受創的孩子們找到人生的新方向。

肆、簡志明 - 建築師

「敞開心胸，你可以獲得更多」

發起「義築」行動，號召建築者及志工進入偏鄉與部落，利用在地的材料，打造閱讀書屋、手工藝教室等一個個溫暖空間。但是，實際投入義築的行動才發現，義築不是一種上對下的施捨，而是一種相互的交流與學習，簡志明覺得，只有敞開心胸，你才可以獲得更多。

伍、彭蒙惠 - 教育家

「施比受更有福，我感覺到很快樂」

原名多麗絲·布魯爾姆 (Doris M. Brougham ; 1926年8月5日 -)，出生於美國華盛頓州西雅圖，是一位奉獻臺灣的基督教宣教士及教育家。1962年，彭蒙惠創辦英語教學雜誌《空中英語文摘》，不僅開始了臺灣的廣播英語教學，更堅持以愛與分享的精神，努力將這份愛傳遞給全臺灣的每一個人。

陸、魏德聖 - 導演

「做完每一件事 是每個人都可以做到」

臺灣電影導演，果子電影有限公司負責人。於2008年執導首部電影《海角七號》獲得億萬票房佳績，因而聲名大噪。2011年電影《賽德克·巴萊》獲得第48屆金馬獎最佳劇情片。魏導演認為我不需要是第一名，但「完成」一件事情，卻一個人都可以做到的。你做完了，就有人給你致敬，因為大家知道，那是辛苦的。

柒、林淇瀆 - 臺灣著名詩人

「立定志向憑著理念全心去做，無所畏懼」

生性樂觀從小就堅定自己成為詩人的想法，持續為夢想前進、努力創作，並且，無懼於當時的政治環境，堅持以臺語詩創作，終於闖出自己的一片天空，奠定自己在臺灣文壇的地位。

捌、范欽慧 - 廣播主持人

「大自然是萬物的母親，我們要張開耳朵聆聽它的美好，不要錯過這些大自然美好的樂章」

自然作家、節目製作主持人、紀錄片編導、野地錄音師的范欽慧女士，由於喜歡傾聽自然，1997年走入自然，長期用聲音記錄臺灣生態環境、並致力發展土地的聽音美學，2013年推動「寂靜山徑」計畫，喚起更多人關注自然聲景保護的價值，積極推動聲音的環境教育，創作版圖多元豐富，包括文字、聲音、影像、展覽、音樂會，藉由不同領域的跨界合作，來傳達對生態與土地的關心。

玖、黃俊儒 - 教授

「面對多元複雜的網路訊息，應具有獨立思考與反思能力；而非盲目相信」

在網路訊息複雜多元的時代，期待大家更具有科學素養的思維識讀媒體訊息。為了推廣這樣的理念，黃俊儒老師不僅出書與四處演講，更創辦了新聞解剖實驗室，鼓勵同學對於網路偽新聞具有獨立思考與反思能力，而非盲目相信。

拾、譚雅婷 - 射箭國手

「用「勇氣」面對自己的不好，並把不好化成改變的動力」

曾被譽為「天才少女」的譚雅婷，從國小就展現了射箭的天分，然而在四年前參加倫敦奧運敗北後，陷入長期的低潮，在重新找回勇氣後，並且學習與壓力作好朋友，成功在2016年的里約奧運，奪得了「女團銅牌」的好成績，也再次證明自己的實力。

書類資料

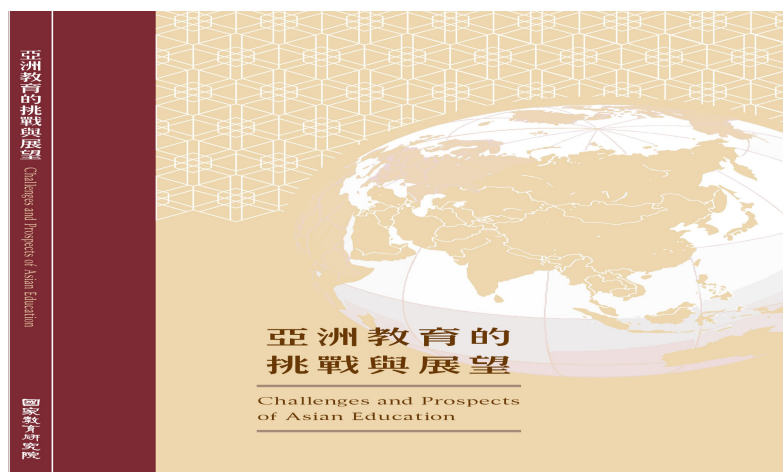
傅雅蘭整理

國家教育研究院教育資源及出版中心

傅雅蘭 (2017)。書類資料。教育脈動·12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/68b9974a-8974-4246-ac89-40abba81964e?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>

本期介紹《亞洲教育的挑戰與展望》及《放眼國際—戶外教育的多元演替與發展趨勢》二書。前書收錄亞洲重要國家教育政策與議題，可供作為跨國比較研究之參考。後者則邀集國內外戶外教育專家學者撰寫編著，描述探討七個國家戶外教育政策及歷史發展脈絡。

茲簡述二書內容如下，提供學術研究及各界參考。



書名：亞洲教育的挑戰與展望

發行人：許添明

主編：溫明麗

編著者：蔡宜紋、黃文定、吳麗君等著

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2017年6月

GPN : 1010600860

ISBN : 978-986-05-2785-8

內容摘要：

行政院於2016年提出「新南向政策」之政策綱領及「新南向政策推動計畫」，本專書《亞洲教育的挑戰與展望》乃呼應政府新南向政策，為文探討亞洲教育發展動向。集結邀約國內外專家學者共同撰寫編著，收錄臺灣、中國大陸、新加坡、馬來西亞及越南等國家教育政策相關議題文獻，提供進行跨國比較研究參考。

首篇「臺灣十二年國民基本教育政策媒體化的議題設定」分析臺灣聯合報與自由時報的報導內容，以及官方政策文件，期能喚起利害關係人的利益攻防，並催化公眾討論。作者提出教育政策媒體化的議題設定主要為入學方式、課程教學，且利益攻防存在價值矛盾及差異整合，並強調自我賦權成長的發展力量。其次「臺灣教師專業發展評鑑實施之省思與展望」則提出教師專業發展評鑑需要推動實踐方案，建構差異化專業發展支持系統，兼顧教學與學習成效，且應善用資訊科技與整合資源等建議。

第三篇「上海地區基礎教育的品質與公平研究—PISA2009的視角」對2009年上海中學生PISA亮麗成績提出省思，研究發現上海基礎教育在性別、家庭結構和家庭移民狀況等方面存在顯著差異，最後提出基礎教育得努力縮小學校間的差距，減少學生家庭背景引起的擇校和教育分流以及關注特殊學生群體。第四篇「新加坡教育的發展探究」探究新加坡教育從C到A+的發展過程，聚焦該國高素質之教師與學校領導培育政策並分析其成功因素。馬來西亞近年在提升教育品質方面進行諸多改革，第五篇「馬來西亞師資培育之發展、現況與挑戰」研究發現該國學前教育階段的保育員與師資培訓很多元，專業發展缺乏完善配套措施以及師資評鑑理念與實施有相當的落差。

繼之第六篇探究2015年前越南大學入學制度之變革，其結果發現改革作法並無法完全解決之前存在人力物力浪費、學生壓力、評分客觀性、招生不足等問題，亦未能化解少子化及高等教育擴充過速等政策所引發的公平客觀、適才適所等問題。最後第七篇採田野研究方式探究越南教育中的性別圖像，發現儒家文化、社會主義思想、經濟發展論述等均為影響越南性別文化及性別樣態的重要因素。

上述各篇議題探討亞洲教育的發展動向與未來挑戰，提供我國對了解各國教育政策甚具價值，值得作為國內制定相關政策之參考借鑒。



書名：放眼國際—戶外教育的多元演替與發展趨勢

發行人：許添明

主編：黃茂在、何宜謙

出版機關：國家教育研究院

出版年月：2017年6月

GPN：1010600747

ISBN：978-986-05-2578-6

內容摘要：

教育部近年在中小學積極推動戶外教育，並責成國家教育研究院設立「戶外教育研究室」，希望透過行政推動與學術基礎研究，扎根臺灣戶外教育的發展。而在發展及推動初期，實有必要借鏡外國實施經驗，以更進一步深化戶外教育的理論基礎。

不同的文化、歷史、社會價值與環境，造就每一個國家戶外教育內涵的獨特性。本專書邀集國內外戶外教育專家學者，分別描述分析北美洲（美國、加拿大）、歐洲（蘇格蘭、丹麥）、澳洲、亞洲（日本、臺灣）七個國家戶外教育政策及歷史發展脈絡。「戶外」一詞在各國有不同概念內容，例如：丹麥「Udeskole」所強調的是「讓學生在真實的情境中學習：在大自然中了解自然，在社會裡了解社會，在當地環境中了解當地環境」；蘇格蘭將戶外教育視為一種教學方法，而非外加的課程，並具體指出實施戶外教育的場域，除了自然環境，還包含歷史與文化場所，以及校園、郊區綠地、鄉間等；從露營活動和冒險教育起始的美國戶外教育則已逐步與學校正規教育接軌；加拿大的戶外教育甚至發展出回應不同社會與環境議題的多面向，例如：為弱勢青年與受暴婦女所提供的戶外方案；日本的文部科學省則透過在農漁山村的各種體驗活動，「培養學童豐富的人性與社會性、提升自我認同感及喚起未來職涯規劃」；位於南半球的澳洲亦強調戶外教育並非課後的休閒活動，而是教學法實踐的一種方式；臺灣的戶外

教育概念則有「鄉土」的關係、早期遠足、健行以及校外教學的影子。

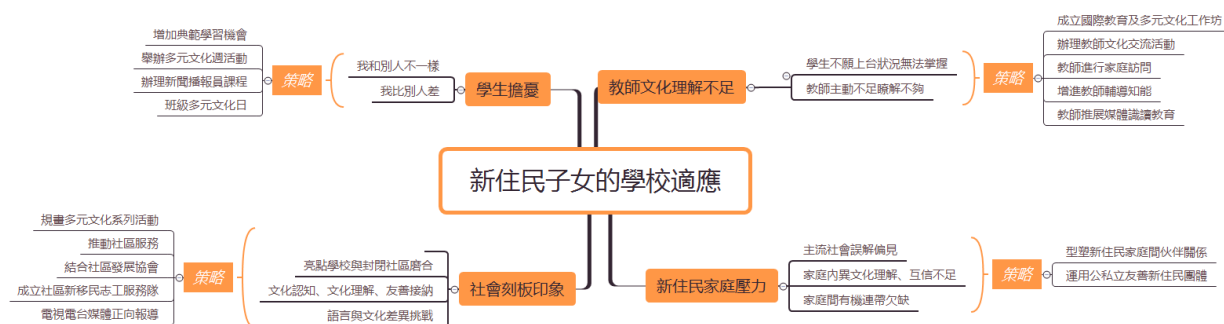
戶外教育具有國際共通性，更具有在地的特殊性，正值臺灣課程改革及推動戶外教育政策之際，希冀由本書所介紹各國戶外教育發展的演替與脈絡，提供國內關心戶外教育發展的人士，更多元與深入的了解。

新住民子女的學校適應

吳貞宜¹ 吳娟芳² 張素真³ 吳永靖⁴ 詹念峰⁵ 柯志賢⁶

吳貞宜、吳娟芳、張素真、吳永靖、詹念峰、柯志賢 (2017)。

新住民子女的學校適應。教育脈動·12。取自<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/8888f105-2b91-47a6-92ad-9285d948ef79?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



快樂國小位居都會型學校，全校班級數84班，學生2,250人，新住民學生230人。新住民學生數占全校的10%。校長努力經營學校，連結許多有關多元文化教育實踐的機會，包括文化的型塑、情境的佈置、課程的設計及活動的體驗等。行政上辦理許多多元文化教育活動，但是教師雖然願意參與相關活動，對於多元文化的認識卻相當有限。

壹、小志的故事

在一次全校性的學生朝會，學校安排不同族群的孩子，上臺用自己的母語跟大家簡單問候，校長特別鼓勵其中一位新住民子女小志要好好準備及表現。三天後，小志惶恐不安地走進校長室，表達不想上去報告，並且說明他為此擔心，已經兩個晚上都沒有辦法好好地睡覺，他更明確的表示，媽媽也不鼓勵他上臺。

校長非常的挫敗——因為學校伙伴如此積極投入關懷新住民子女及其家庭工作辦理了這項活動；竟然連他自己的新住民媽媽本身也不鼓勵他上臺。

後來，這位新住民媽媽跟校長表達出她心中的焦慮，雖然，看到臺灣政府及學校為他們所做的一切，但她卻也感受到臺灣民眾及媒體把她們「標籤化」，尤其是對「東南亞」的族群，與其說是一種「種族歧視」，倒不如說是對「窮」的歧視來得更貼切！所以她只有卑微的希望，期盼大家對她們「多一點了解」。

另外，家長會看到學校因努力推動多元文化教育，相關資源的挹注讓學校處處展現活力新氣象；但是有些家長

卻也擔心學校重心只擺在弱勢兒童的照護，而忽略了其他寶貝。

貳、釐清問題

一、新住民學生的擔憂：對於新住民子女的身分及定位，普遍覺得低人一等，無法提升自信心。

二、教師文化理解不足：國際的變動瞬息萬變，東南亞國家具有豐富的資源與人力優勢，須強化教師多元文化意識與文化回應課程的能力。

三、新住民家庭的壓力：新住民家庭的壓力，來自於學生間、社區間及本身的經濟壓力對文化的不適應及認同，讓新住民家庭產生壓力。

四、社會的刻板印象：社會對新移民的普遍存有負面印象，認為新移民媽媽是因為窮而接受買賣婚姻，在家庭及社區中地位低。

參、分析問題

一、學生的擔憂

(一) **我和別人不一樣：**新住民學生的母親是大家口中的「外配」，這樣的不同，讓媽媽擔心孩子被貼標籤，反對孩子上台或參加活動，但反而造成孩子內心對自我認同的疑惑，產生信心不足的問題。

(二) **我比別人差：**部分新住民學生，因家庭支持或文化刺激不足，溝通表達能力欠佳，人際或學習的問題一浮現，就容易造成老師、同學們對其學習力不佳的刻板印象，久而久之，學生也會自我認知自己比他人差，缺乏融入團體的能力。

二、教師的文化理解不足

(一) 老師對多元文化理解不足，對於學生不願上台的狀況無法掌握。

(二) 校長雖努力規劃多元文化活動及課程，教師亦能配合投入，但主動性不足，能給予的協助有限。

三、新住民家庭的壓力

(一) 主流社會對新住民欠缺深刻理解造成誤解，甚至到刻板印象及偏見，造成文化衝突。

(二) 新住民家庭中的不同文化理解淺薄，互信不足，形成家庭中的諸多想法與行為的不和諧。

(三) 新住民家庭間的有機連帶欠缺，尚無法形成協力互助的有機命運共同體。

四、社會的刻板印象

(一) 社會對新移民家庭從文化認知到文化理解，進而友善並接納新移民家庭。

(二) 語言與文化差異是新移民融入社會時必須接受的挑戰。

肆、策略轉化

一、學生面

(一) 增加典範學習機會：邀請楷模人士到校分享成功經（以邀請東南亞外籍人士或新住民學長學姊為優先），增進自我認同及自信心。

(二) 舉辦多元文化週活動：辦理多元文化體驗活動，讓學生體驗後分享，促進對各國（包括東南亞國家）優勢的瞭解。

(三) 辦理多元文化新聞播報員課程：學校進行媒體識讀教育，加強學生認識不同文化背景並能互相欣賞尊重。

(四) 班級多元文化日：學生蒐集各國特色到校佈置及角色扮演活動等，透過互動活動，鼓勵學生認識自己接納他人。

二、教師面

(一) 成立多元文化工作坊，深化文化理解，提升文化回應課程與教學能力。

(二) 辦理教師文化交流活動，體驗進而尊重多元文化。

(三) 教師進行家庭訪問，平時多與家長溝通，減少家長疑慮，增進家長對學校的支持了解。

(四) 增進教師教師輔導知能，適時輔導新住民學生，建立個案IEP。

(五) 教師推展媒體識讀教育，促進學生及家長對媒體報導的正確認知。

三、家庭面

(一) 型塑新住民家庭間的伙伴關係：包括1、擬定學校家庭培力行動計畫；2、辦理多元參與會議，凝聚共識；3、結合家長會與志工團隊，辦理聯誼交流活動。

(二) 運用公私立友善新住民團體，協助型塑新住民家庭新風貌：包括1、盤點資源建立聯繫網絡；2、媒介相關團體協力推動新住民展能課程與活動；3、提供新住民家庭個別化服務。

四、社會面

(一) 規劃多元文化系列活動：包括1、多元文化電影節活動；2、幸福移民家庭分享活動；3、出版「愛·新未來」系列。

(二) 推動社區服務，設置服務護照，走讀社區。

(三) 結合社區發展協會，辦理新移民展能活動。

(四) 成立社區新移民志工服務隊，積極投入新移民相關事務的推展。

(五) 建立電視、電臺及各種媒體對新移民相關議題正向報導的平臺。

1吳貞宜·嘉義縣光華國民小學校長

2吳娟芳·新竹縣錦山國民小學校長

3張素真·南投縣桐林國民小學校長

4吳永靖·嘉義市北園國民小學校長

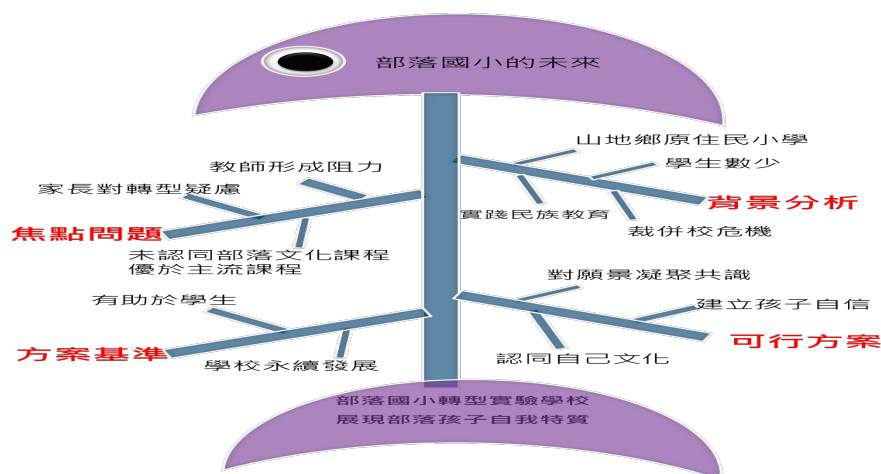
5詹念峰·宜蘭縣梗枋國民小學校長

6柯志賢·新北市興仁國民小學校長

部落國小的未來

余展輝¹ 白淑滂² 王勝輝³

余展輝、白淑滂、王勝輝 (2017)。部落國小的未來。教育脈動, 12。取自
<http://pulse.naer.edu.tw/Home/Content/f3d8f268-885f-4a42-ac83-99152b3937a7?insId=bb2b5b43-ad74-4de9-b928-7bab2e387906>



壹、個案

部落國小位於山地鄉彩虹村，彩虹村是原住民族的部落，保留珍貴的原住民族生活文化及智慧。但由於學校地處偏鄉，人口急速外流，學齡孩童日漸減少，對於學校的發展形成嚴重衝擊。部落國小的學生100%為原住民，班級數6班，學生數33人，是全縣學生數最少的學校，多年來面臨裁併校危機。

校長積極引進外部資源，充實並改善學校圖書與資訊教室設施，提供學生良好的閱讀環境及行動數位學習機會。另外，連結許多有關民族教育實踐的機會，包括文化的認識與認同、情境的佈置、課程的設計及活動的體驗，希望孩子們能理解自己文化的獨特性及重要性，進而懂得珍惜與欣賞原住民族文化與事物。

在最近一次討論學校裁併校議題時，彩虹村村長及部落國小家長會提出學校轉型的可行性，經過全校教職員工多次討論、家長說明會及部落會議後，部落國小於校務會議中通過轉型成為民族教育實驗學校，即將於明年實施。

Sayun是部落國小五年級學生，在班級學業表現非常優秀，喜歡至圖書館借閱課外讀物，參與學校各項傳統藝術社團及科學研究社。圖書館志工向校長透露，Sayun的母親為了提升孩子上國中後的競爭力和學業能力，打算明年轉學至山下國小就讀。另外，家長也擔心部落國小轉型為民族教育實驗學校後，民族教育活動課程會相對排擠其

他學科的學習，甚至有部分家長也疑慮孩子可能成為實驗白老鼠，影響孩子在未來升學上與一般課程的銜接問題。

部落國小雖然大多數教職員工支持學校轉型為民族教育實驗學校，並努力推動學校民族教育，校長積極爭取資源讓學校處處展現活力新氣象，但有些教師卻也開始擔心學校的活動太多，影響學校正式課程的運作，教學進度會趕不上；另外，民族教育實驗課程內容到底為何？會不會...？種種疑慮油然而生。

貳、釐清焦點問題

- 一、少數教師影響家長對於學校「轉型」目標意願，形成阻力。
- 二、學生普遍缺乏對自我文化的認識，以致自信心不足。
- 三、對於學校轉型有疑慮，肇因於少數教師與部落害怕「改變」帶來衝突。

參、分析問題

一、說明問題的事實資料

- (一) 部分教師對學校無認同感，以致「改變」意願低落。
- (二) 小學校對外活動多，以致學生家長對於轉型後學生學習競爭力有疑慮。
- (三) 教師、家長及社區對於部落文化課程是否優於現行課程，產生疑慮。

二、可行解決方案

- (一) 教師能認同學校願景，有共同目標，願意為學生的「認同自我，建立自信」目標邁進。
- (二) 幫助孩子建立自信，認同自己文化。
- (三) 運用行政面、教師面、學生面、家長面及社區面擬定策略解決。

三、評選方案的基準

只要對學生有幫助，學校能永續發展，堅持做對的事，任何策略都可試行再評估績效。

肆、解決轉化策略

- 一、**選出最佳的方案**：學校轉型為民族實驗學校，創造舞台給原民孩子，讓孩子習慣於展現自我特質，從而建立自信，認同自我。
- 二、**提出問題解決方案的實施步驟說明**：

(一) 行政面：

- 1、學校透過多元活動，提昇學生參與意願，進而習慣在群體中展現能力。

- 2、提升教師對於部落文化認知與態度。
- 3、成立部落小學堂，邀請部落不同職業人士別來分享，建立學生對部落的認同。
- 4、持續與社區內外人員進行溝通，建置Q&A網頁，及時解決問題疑慮。
- 5、與其他民族教育實驗學校進行策略聯盟，建立經驗傳承與分享機制。

(二) 教師面：

- 1、教師走入社區，與部落文化耆老共同編寫在地文化課程，逐步推動民族教育課程。
- 2、班級導師多給予關懷，建立師生之間互信關係。
- 3、賦予每位同仁任務，提升參與活動並認同學校作為。

(三) 學生面：

- 1、鼓勵學生展現自我才能，勇於在群體中表現，建立自信。
- 2、將部落文化適時融入課程，讓學生認識在地文化，進而對部落有認同感及歸屬感。

(四) 家長面：

- 1、鼓勵學生家長參與學校活動及課程，共創親師合作良好模式。
- 2、透過班親會或家長大會，宣達學校教育方向目標，爭取家長認同。
- 3、強化家長教育觀念，鼓勵陪伴成長建立家庭支持系統。
- 4、組織家長志工，協助學校事務。

(五) 社區面：

- 1、走讀社區服務社區，爭取社區認同進而支持學校改變。
- 2、邀請部落耆老或居民進入學校協助活動辦理，形成學校社區化概念。
- 3、連結社區協會、基金會及村辦公室等組織，與學校共同合作，共創教育未來。

1余展輝，花蓮縣水源國民小學校長

2白淑滂，宜蘭縣武塔國民小學校長

3王勝輝，南投縣新鄉國民小學校長