

教育資料與研究

Educational Resources and Research

ISSN : 1024-3058

雙月刊 第 82 期

中華民國 97 年 06 月

Bimonthly Volume 82

June 2008

本期主題：族群教育與鄉土教學

▶ 編輯弁言

溫明麗

▶ 教育研究

- ▶ 多元文化教育對原住民族發展之影響
- ▶ 融入語言人權的弱勢語言教育
- ▶ 資源教室方案與台灣的融合教育
- ▶ 弱勢家庭兒童資訊學習圖像之數位落差分析
- ▶ 越界生活—理解邊緣處境的教育敘事
- ▶ 大學中原住民課程之教學—以「台灣原住民族概論」為例
- ▶ 桃園縣外籍配偶教育政策分析
- ▶ 田野調查對鄉土教育之重要性—以花蓮縣新城天主堂為例
- ▶ Shulman 模式之「轉化」運用—以玻璃娃娃事件為例

范麗娟

張學謙

洪麗瑜

陳儒晰

廉 兮

吳天泰

張明文、吳清明、李幸芳

潘繼道

林俊賢

▶ 教育資料

教育名詞與哲語

- ▶ 教育本質
- ▶ 教育家的智慧—思、覺、行、盼

吳清山、林天祐

溫明麗

教育法令

王清標

館藏與學術掃描

- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 館藏資料（書類、非書資料）

吳清明、張雅淨、吳雪綺

羅天豪、李詠絮、周仲賢

黃欣裴

黃仁瑜、陳智榮

目次

本期主題：族群教育與鄉土教學

編輯弁言／溫明麗

教育研究

多元文化教育對原住民族發展之影響／范麗娟	1
融入語言人權的弱勢語言教育／張學謙	17
資源教室方案與台灣的融合教育／洪儷瑜	45
弱勢家庭兒童資訊學習圖像之數位落差分析／陳儒晰	69
越界生活—理解邊緣處境的教育敘事／廉兮	93
大學中原住民課程之教學—以「台灣原住民族概論」為例／吳天泰 ...	119
桃園縣外籍配偶教育政策分析／張明文、吳清明、李幸芳	135
田野調查對鄉土教育之重要性—以花蓮縣新城天主堂為例／潘繼道 ...	149
Shulman 模式之「轉化」運用—以玻璃娃娃事件為例／林俊賢	167

教育資料

教育名詞與哲語

教育本質／吳清山、林天祐 193

教育家的智慧—思、覺、行、盼／溫明麗 195

教育法令／王清標 198

館藏與學術掃描

國內教育輿情／吳清明、張雅淨、吳雪綺、羅天豪、李詠絮、周仲賢 199

國外教育訊息／黃欣裴 209

館藏資料（書類、非書資料）／黃仁瑜、陳智榮 229

Contents

Ethnic Education and Local Culture Instruction

EDUCATIONAL RESEARCH

The Multicultural Education and Development for Indigenous People / <i>Lih-Jiuan Fann</i>	1
Integrating Linguistic Human Rights into Minority Language Education / <i>Hak-Khiam Tiu</i>	17
Resource Room Program and Inclusive Education in Taiwan / <i>Li-Yu Hung</i>	45
The Information Learning Figure of Minority Families' Children: The Analysis of Digital Divide / <i>Ru-Si Chen</i>	69
Living in Educational Borders—Understanding Marginalized Narration / <i>Hsi Nancy Lien</i>	93
Teaching and Learning of Indigenous Courses in College: Case Study on an Introductory Course of Taiwanese Indigenous Peoples / <i>Tien-Tai Wu</i>	119
Education Policies of Foreign Spouses In The Taoyuan County / <i>Ming-Wen Chang, Ching-Ming Wu, Shing-Fang Li</i>	135
The Importance of Field Work for the Local Education: An Example of Hsin-Cheng Catholic Church in Hualien / <i>Jih-Daw Pan</i>	149
Shulman "Pedagogical Reasoning and Action" Model: Take Incident of Persons with Brittle Bones for Instance / <i>Jun- Xian Lin</i>	167

EDUCATIONAL RESOURCES

Terminologies & Wisdom Words

Nature of education / <i>Ching-Shan Wu & Tien-Yu Lin</i>	193
Educator's wisdom / <i>Sophia Ming-Lee Wen</i>	195

<i>Laws and Regulations</i> / <i>Ching-Piao Wang</i>	198
---	-----

Important Events

Domestic Events / <i>Ching-Ming Wu, Hsueh-Chi Wu, Ya-Ching Chang,</i> <i>Tien-Hao Lo, Yung-Hsu Lee, Chung-Hsien Chou</i>	199
International Events / <i>Shin-Pei Huang</i>	209
Educational Materials / <i>Ren-Yu Hwang & Chih-Zong Chen</i>	229

編輯弁言

隨著全球化與資本主義M型社會態勢的愈趨明顯化之後，多元文化亦凸顯本土化與全球化拉拒的辯證合精神，文化的自主性和社會正義也更受到重視。有鑑於此，本期特以「族群教育與鄉土教學」為專題，期能呼應時代的趨勢，引發社會大眾與教育工作者共同關注如何在因應全球化之際，彰顯文化的主體性與社會正義，讓台灣社會無論是理念或實際活動，也不論是大學、中學、小學，均能在實踐活動中逐漸凝聚共識，並能在各自崗位為台灣的主體性與社會正義發聲，發揮教育的大愛。

本期首篇由東華大學副教授范麗娟，闡述原住民的困境，提出多元文化教育在各級學校的課程規劃及未來的發展，內容豐富而深刻；台東大學副教授張學謙就其學術與實務專長，關注台灣語言滅絕的危機，為文探究語言的意識型態與語言人權議題，強調批判教育學的不可或缺，深具啟發性；台灣師大教授洪麗瑜，對特殊教育鑽研有成，從資源教室方案抽絲剝繭的論述融合教育的真諦與作法，理論與實務兼備，論點亦深具創意。

兒童是國家未來的主人翁，育達商業技術學院助理教授陳儒晰，發現弱勢家庭兒童數位落差衍生新的不平等，並建議強化弱勢家庭兒童近用資訊科技的數位學習機會，俾轉化不平等的資訊社會結構；花蓮教育大學助理教授廉兮，對學校系統語言與教育者生活世界的衝突與斷裂進行敘事分析，呼籲應創造親密對話的公共空間，以開展教育實踐的主體性；東華大學教授吳天泰從行動研究立場，無私地分享其「台灣原住民族概論」之教學經驗，並提出尊重是良好互動的要件，理性與愛心表露無遺；桃園縣對外籍配偶教育關注有加，亦有所成，該縣教育處處長張明文、吳清明候用校長暨科員李幸芳等人，闡述該縣的政策與實際作法，可提供參考與比較研究；花蓮教育大學助理教授潘繼道透過田野調查，為現代鄉土教學尋找花蓮縣新城天主堂的歷史遺跡，對鄉土資料的建構與充實貢獻良多；台東大學教育學系博士生林俊賢有感於「玻璃娃娃事件」之中助人道德概念需要釐清，借用 L. Shulman 之「教學推理與行動」模式進行分析，並提出轉化性教材。

吳清山和林天祐兩位教授為文闡述「教育本質」，釐清教育理念；溫明麗教授則引申黑格爾的理念，從哲學的思維刻劃「思覺行盼」的教育本質。教育資料館王清標先生，系統地彙整重要教育法規，提供國人最新的教育法規；另

外，為協助讀者掌握國內外重要教育訊息和輿情，教育資料館黃欣裴先生彙整教育部駐外單位提供之各國最新教育訊息；國內重要輿情則由溫明麗教授帶領博、碩士班研究生張雅淨、吳雪綺、吳清明、羅天豪、李詠絮、周仲賢等人撰述；此外，黃仁瑜、陳智榮兩位先生則細心地整理新近館藏資料，歡迎讀者多加運用。

為使期刊之學術性與實務性均能更為豐富，撰稿者、審稿者、編輯委員及編輯團隊皆用心付出，尤其感恩吳明清、邱美虹、施正鋒、陳文團、黃炳煌、黃能堂、歐用生、羅綸新等委員的竭論，讓期刊內容更臻完美；此外，陳文團委員為英文摘要潤筆，使本刊英文摘要更為流暢，萬分感恩。最後，本刊品質的提升和內容的豐碩，仍有待讀者踴躍投稿，不斷為教育的新紀元寫歷史。最後，敬請各位多多利用本刊網路投稿。祝福各位。

總編輯

溫明麗 謹誌

2008年六月於易極軒

多元文化教育對原住民族發展之影響

范麗娟*

摘要

原住民族不僅是台灣最先的先住民，且為台灣孕育了許多獨特的歷史、人文和藝術的內涵，但數百年來由於快速現代化的變遷與政治的壓迫和忽略，使台灣原住民族在文化、藝術和經濟等層面都與傳統社會結構產生斷裂，也導致原住民產生認同與發展的危機。此危機會隨著國內就業市場的丕變與全球化的來臨而越演越烈。在知識經濟的世代，教育仍是影響個人的重要因素，而多元文化教育在解嚴和族群意識抬頭後，開始有了發展空間。本文除了以次級資料說明原住民目前的困境，也提出多元文化教育在各學校層級的實質課程規劃。未來的多元文化教育除了要幫助原住民發展潛能外，還必須兼顧原住民的民族教育的發展，以及提升其社會和經濟地位。

關鍵詞：多元文化教育、原住民、發展、課程規劃

*范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授

電子郵件：ljfann@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2008 年 5 月 20 日；修訂日期：2008 年 5 月 26 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

The Multicultural Education and Development for Indigenous People

Lih-Jiuan Fann*

Abstract

The indigenous people are not only the first people in Taiwan, and they also produce magnificent culture, history and art forms for this place. Due to several decades of ignorance and oppression, the indigenous people seriously lagged behind in social and economic status. Furthermore, the drastic transformation of society and modernization also lead to disintegration of their social norm and identity. In this paper, secondary data has presented to clearly indicate the disadvantage social and economic status the indigenous people are at now. Nevertheless, after the lift of restriction and arise of race and ethnicity identify, multiculturalism gradually become the focus of education. This would be a great opportunity for indigenous people to expand. In face of globalization, the education they need, other than develop their potential and their identity, is to rebuild their heritage and improve their social-economic status. In the end of paper, we propose curriculum design for each level of school, and hopefully it can accomplish purposes mentioned above.

Keywords: multicultural education, indigenous, development, curriculum design

*Lih-Jiuan Fann, Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University
E-mail: ljfann@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: May 20, 2008; Modified: May 26, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

原住民族不僅是台灣最早的先住民，且為台灣孕育許多獨特的歷史、人文和藝術的內涵，但數百年來由於快速現代化的變遷與政治的壓迫和忽略，使得台灣的原住民族在文化、藝術和經濟等層面都與傳統社會結構產生斷裂，也導致原住民產生認同與發展的危機。此危機更是隨著國內就業市場的不變與全球化的來臨而越演越烈（原住民族委員會，2007）。如果不儘速重視原住民族在今日社會的弱勢地位，並提出補救措施，一旦台灣進入全球化或知識經濟的社會，不僅原住民族的發展機會全無，且其獨特的文化和藝術也會隨之消失，這當然不是一重視多元族群、多元文化和意圖保障各族群均衡發展的社會所樂見的現象。

原住民族委員會 2006 年委託全國意向公司執行「台灣原住民經濟狀況調查」，發現最底層的 20% 的原住民家庭其年可支配所得的平均數只有新台幣 32,827 元。如將 32,827 元除以 12 個月，則每個月該家庭可自由支配的平均金額僅有新台幣 2,736 元（全國意向顧問公司，2006）。

上述的描述不是個案，全國有 33,812 戶的原住民家庭屬於此一層級，此項

表 1 原住民家庭與全體家庭年可支配所得表（按戶數五等分區分）

2006 年原住民家庭	總計	G1	G2	G3	G4	G5
(A) 平均每戶年可支配所得（元）	420,692	32,827	202,363	354,861	531,219	981,859
分配比（%）	100.0	0.9	7.6	16.5	26.6	48.3
平均每戶人數（人）	4.21	3.57	4.13	4.30	4.30	4.73
平均每戶原住民人數（人）	3.84	3.22	3.74	4.00	3.99	4.25
平均每人年可支配所得（元）	99,982	9,185	48,999	82,468	123,528	207,561
2005 年全體家庭	總計	A1	A2	A3	A4	A5
(B) 平均每戶年可支配所得（元）	894,574	297,694	556,117	779,044	1,043,131	1,796,884
分配比（%）	100.0	6.7	12.4	17.4	23.3	40.2
平均每戶人數（人）	3.42	1.92	3.02	3.75	4.08	4.35
平均每人年可支配所得（元）*	261,571	155,049	184,145	207,745	255,669	413,077
(A/B)	0.470	0.110	0.364	0.456	0.509	0.546

說明：*「家庭收支報告」計算平均每人年可支配所得=（B）/平均每戶人數。

資料來源：全國意向顧問公司（2006）；行政院主計處（2005）。

金額也僅達全體家庭的 0.11 倍（稍微高過 1/10）。在表 1 的最後一列，可以發現在這五等分（G1 到 G5）的原住民家庭年可支配所得都僅達全體家庭的 0.11 倍到 0.55 倍。如果再結合各戶的平均人數來看，原住民家庭的平均人口都多於全體家庭的平均人口，所以在可支配所得最底的 20% 原住民家庭，每人每月可支配所得就只有新台幣 766 元。在該報告內也曾經此項結果與 2002 年原住民經濟狀況調查相較，發現原住民家庭的年可支配所得雖有微幅地提升，但提升的幅度不是很明顯，顯見目前原住民家庭的經濟狀況仍處於弱勢。

再比較原住民家庭居住的地區，表 2 顯示居住在台北市的家庭可支配所得平均數最高，達新台幣 692,816 元，其次是非原住民鄉鎮市的新台幣 515,980 元，甚至還高於高雄市的新台幣 490,813 元。最令人驚訝的是山地鄉家庭的可

表 2 原住民家庭可支配所得分析（按家庭居住地區分） 單位：元；%

	2006 年家庭可支配所得（元）	2005 年全體家庭可支配所得（元）	與全體家庭的相對倍數
可支配所得	420,692	894,574	0.470
山地鄉	372,272	N/A	N/A
平地原住民鄉鎮市	302,353	N/A	N/A
非原住民鄉鎮市	515,980	N/A	N/A
台北市	692,816	N/A	N/A
高雄市	490,813	N/A	N/A

資料來源：全國意向顧問公司（2006）。

表 3 各級學校原住民與全體學生人數與百分比表 單位：人；%

	原住民學生數	全體學生數	原住民學生占全體學生的百分比
博士	30	27,501	0.11
碩士	395	149,098	0.26
大學	12,175	1,106,359	1.18
高中	8,005	417,042	1.88
高職	7,268	386,419	1.85
國中	24,699	926,537	2.60
國小	49,166	1,782,747	2.68

資料來源：中國生產力中心（2006）。

支配所得平均為新台幣 372,272 元，竟然還高於平地原住民鄉鎮市的新台幣 302,353 元，此數據顯然有別於刻板印象認為山地鄉平均收入會遠遜其他地區的觀念。但儘管如此，山地鄉和平地原住民鄉鎮市家庭的年可支配所得還是遠低於其他地區，這也是未來應著力之處。

導致原住民族在經濟上弱勢的原因很多，但最常被提及的即是人力資本的不足，特別是教育水準的低落。在原住民族委員會委託中國生產力中心從事的「九十四學年度原住民族教育調查統計報告」中（中國生產力中心，2006），我們將就讀各級學校的原住民和全體學生數相較（表 3），也驗證多位學者的發現（吳天泰，1998；譚光鼎，2000，2002），即是原住民族的教育水準大都集中於高職及高職以下，進入高等教育的比例還是遠低於其他族群。例如在大學階段僅有 1.18%，碩士層級僅有 0.26%，到博士層級更僅有 0.11%。雖說原住民族就讀高職的比例雖然較高，但也僅有 1.88%，也未達原住民占總人口的 2%。以原住民目前在各級教育層級的分布，未來在應對知識經濟的社會時會較顯弱勢。

國內有不少學者曾經探討過造成原住民教育弱勢的原因（吳天泰，1998；洪泉湖，2000，2003；許木柱，1987；譚光鼎，2000，2002），綜合言之，學者們認為有結構性和個人性的因素。結構性的因素包括學校、家庭和社會三大層面，在學校層面的問題最常被提及的是經費的短絀、人員的不足、教師的高流動率等；在家庭層面則是家庭的社會經濟地位與家庭結構因素所造成的學習不力；而社會層面指的是大社會給予弱勢族群的不平等待遇和歧視等。個人因素雖然探討個人的特質和努力，但與上述結構性因素實脫不了關係，如譚光鼎（2002）提及文化會透過影響認知和社會化的過程，進而影響到學生的學習型態，最後影響到其學習成就。

對此，政府近年來也提供多項改善原住民教育水準的措施，如教育優先區和原住民升學優待辦法等。教育優先區投注 70% 的經費在硬體建設和器材，未來是否應投入一些經費深入研究偏遠地區學童的學習模式，以及開發適合偏遠地區學童所需的師資和教案（范麗娟，2007）。原住民升學優待辦法迄今已經施行近 40 年，原本是想幫助偏遠地區具有獨特文化或社會經濟地位較不利的原住民生的教育水準，但從表 3 的結果來看，此辦法對提升整體原住民教育水準還有待評估（范麗娟，2004；陳成宏，2005；陳憶芬，2005；傅仰止，2001；顏國樑，2001）。

在知識經濟的世代，教育或許仍然是影響個人的重要因素，但原住民所需

的教育除了要讓其發展潛能外，還必須兼顧原住民的民族教育，增進其族群認同，同時也要具體提升其社會和經濟地位。近年來頗受國內外重視的多元文化教育可不可以成為原住民族發展的一項契機？本文想從多元文化教育的精神和實用面切入，探討其對原住民發展可能產生的貢獻。

貳、多元文化教育的精神與原住民族教育

國內討論多元文化教育大多會提及美國學者 James A. Banks (1941-)，其與 Cherry A. McGee Banks 合著許多關於多元文化教育的理論與方案，影響美國多元文化教育甚鉅。在他們二人所合著的《多元文化教育：議題與觀點》(Multicultural education: Issues and perspectives) 一書 (1997) 中開宗明義就指出：

多元文化教育是一種理想，是一種教育改造的行動，且是一種過程。希望藉由改變現有的教育制度，讓所有的學生，不論是男女、社會階級、種族，以及文化背景的學生都能夠有同樣的學習機會。(Banks & Banks, 1997: 3)

Banks 和 Banks 希望那些原本被教育體系排斥在外的族群也能夠有機會參與教育，成為教育重要部分，並讓學校轉型成一提供所有團體平等教育和公平正義的機構。多元文化教育應該是一種精神，提供機會給來自不同文化背景的學生都能有同等的機會成長。教育不再是地位再製的工具，而應致力於消弭弱勢學生的學習不利，讓其能夠有同等的學習機會 (Sleeter, 1996)，這也是近來美國所提出的《不讓任一孩子落後》方案 (No Child Left Behind) 的重要精神。

一個真正重視多元族群的社會，應讓多元族群有自我發聲的可能，且讓多元族群有公平競爭的機會。此精神不僅是讓教育的內涵能夠涵蓋所有族群的文化，呈現社會真實的全貌外，更深層的意義是讓所有人重視社會的多元族群，重視其為社會所帶來的多樣態面貌和豐富的文化、社會和藝術的內涵。多元文化教育不僅讓少數族群能更瞭解自己的文化和歷史，提升對自我族群的尊重，也可培育其他族群對少數族群文化的瞭解，瞭解其對社會的貢獻，進而產生尊重與族群共榮。

台灣多元文化教育始自政治解嚴後，源於教育學者對主流教育的反省，以

及弱勢族群自我意識的覺醒，二者共同要求教育的內涵除了涵蓋文化的多樣性，尊重不同文化的價值，也落實社會公平與正義的機會（劉美慧、陳麗華，2000）。在《原住民族教育法》第2條中明載：

原住民為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、尊重之精神，推展原住民族教育。原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。（原住民族委員會，2004）

原住民不應只是原住民族教育之主體，更應該是主流文化和教育的重要內涵，因為他們本身就是台灣文化、歷史和藝術的重要部分。事實上，在《原住民族教育法》第20條中即已明訂：

各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，以增進族群間之瞭解及尊重。（原住民族委員會，2004）

顯見本著多元文化的精神，政府應儘速將原住民族文化的相關內涵納入主流文化與教育當中，並思考如何提升對原住民族的尊重，傳遞其民族文化，並促進其民族福祉。

江建昌（2005）認為台灣自1987年解嚴之後，多元文化教育似乎成為「政治正確」的口號。目前多元文化教育多集中在鄉土教育、母語教學和兩性教育的科別上，其中尤以鄉土教育有多項精神與原住民的民族教育非常相似，特別是在培養學生對空間和鄉土的經驗，瞭解當地如何適應環境及產生文化的過程等（鄉土教育，2007）。

但多元文化教育如果是一種理念（Banks & Banks, 1997），是一種重視在這塊土地上所有族群產生的文化、歷史、藝術和社會制度，則是否應讓這些內容出現在適當的學科，讓多元文化教育的精神真正落實到所有學科中呢？以歷史為例，真正的多元文化教育應重視並記載所有在這塊土地上生存過的族群，記載其為台灣孕育的各項獨特的歷史，人文和社會內涵，而且從族群本身的角度描繪他們所受過的不平等待遇。歷史不僅是記載重要的事件，還應闡述歷史的來龍去脈，以及對後世可能產生的影響（哈佛通識教育核心課程歷史研究介紹，2008）。

以美國非裔美人的族群史為例，當非裔美人在十八世紀以農奴的身分被引進美國後，白人地主和白人勞工就藉由各式歧視政策削減其應享的權利。1863

年林肯解放奴隸制度後，社會還是持續以種族歧視和隔離政策予以非裔美人不平等對待。到了 1920 和 1930 年代，當非裔美人有較平等的發展機會之際，又遭逢經濟大蕭條。今日非裔美人在美國社會地位的低落可謂是一連串不平等的社會制度與歷史事件造成，此也侷限其未來發展的可能（Parrillo, 2003）。

今日美國大學生幾乎都必修一門科目，那就是「族群關係」。該科目除了介紹美國如何成為一多元族群國家的過程外，還介紹關於族群，偏見和歧視、族群階層、族群適應與衝突的概念，也介紹各族群歷史、文化和風俗習慣，以及各族群在美國的經驗與不同階段政府對其所採的政策（Parrillo, 2003）。

這些議題的探討除了有助於學生們瞭解少數族群在美國現況，也瞭解歷史上有哪些制度或政策妨礙少數族群的發展。這樣的課程除了希望增進少數族群對自己族群的認同外，也希望有助於主流族群的學生經由瞭解，體恤與接納目前弱勢族群的地位。

上述的課程規劃充分說明多元文化教育是一種精神，是一種企圖去瞭解並感激所有在這塊土地上曾經存在或正存在著的多元族群，讓其文化、歷史和社會內涵都能成為各科的主要內容。如果目前沒有適當的學科，就應該開發新的學科來加以闡述。最終的目的是要讓所有族群深刻地瞭解這塊土地上所有族群的成長歷史，以及其對這塊土地的貢獻。以原住民為例，除了記載各族群獨特的語言、風俗、特殊的親屬稱謂、生活習慣、物質文化和社會制度外，還應從原住民的角度探討不同階段當權者對其的不當對待，以及這些不當的對待對該族群產生的重大影響等。

台灣自 1970 年代開始，也有人類學學者探討現代化、都市化和工業化對原住民現代適應的負向影響（李亦園、許木柱，1985；許木柱，1993）。許木柱（1988，1993）對近代原住民傳統家庭結構潰散與部落制度解組，以及原住民族群在近代的社會不適應多所著墨。另外政府之前對原住民不當的政策，像是禁止原住民說母語的同化政策（謝世忠，1987），或是忽略對偏遠地區的發展（杜明城，1995；孫清山，1991），以及在 1992 年通過的《就業服務法》的外籍勞工引進等都應儘速紀錄，分析其對原住民所造成的重大影響，並納入相關的教材。

近年來當權者對原住民的不公平待遇以同化政策最為顯著。澳洲總理在今（2008）年 2 月 13 日公開向原住民致歉，理由是澳洲在 1910 年到 1970 年由官方強制地將原住民兒童與其父母分開，藉此讓原住民兒童能早日融入白人的社會和文化。此政策讓許多原住民家庭流離失所，不僅父母受苦，許多兒童更因

此經歷兒虐和家暴。此項遲來的公開道歉雖獲得原住民的原諒，但對於那些失去小孩的父母，以及那些失去原生父母呵護的子女，此道歉已經無法挽回他們失去的親情和時光（引自胡立宗編譯，2008）。

參、多元文化教育發展的困境與契機

多元文化教育的精神能否落實與社會情境有很大的關係，當社會抱持的是單一價值，多元文化基本上就無多大發展的空間。台灣基本上是單一價值的社會，常以一個人的學歷、畢業學校和薪資評斷一個人的價值。此由放榜之際，各地報紙競相報導一流高中與大學的錄取分數和詳細報導各縣市的榜首可知。雖說此類報導代表著中華文化的「萬般皆下品，唯有讀書高」價值，但諷刺地，這也是教育改革亟欲去除的觀念。

「帶好每位學生」與「提升教育品質」是教育改革最大的目的，基本學力測驗是要確保所有學生都能達到此一標準，因此關注的焦點應擺在那些未能達到標準的學生，教育當局應戮力瞭解導致這群學生學習不利的原因，積極提供資源以彌補其不足。

繁星計畫基本上也反映此單一價值，認為幫助偏遠地區高中生進入一流大學就讀就解決了偏遠地區學習資源不足的問題，但此忽略了兩點，一是大部分偏遠地區的高中生很難跨過一流大學的初審門檻，二是當他們進到一流大學，該大學是否提供額外的協助，儘速提升其學習的能力，可以和都會區高中生有同樣的表現。所以當施行 2 年的繁星計畫發現對明星高中的幫助遠比對偏遠地區高中來得大，一點也不讓人意外。而前一陣子爭議頻繁的國中學力測驗的量尺方式也強烈地打擊弱勢學生的信心，因為答對十數題，量尺分數還是零分。

最近呂副總統為弱勢學生的落淚也顯示 M 型化的學習成效在台灣越演越烈（民視新聞網，2008）。在如此單一價值的社會如何有多元文化教育生存的空間？目前多元文化教育多集中於鄉土教育、母語教學和兩性教育，原住民族語因為牽涉到升學優惠政策，或許還有些誘因，但鄉土教育由於不屬於九年一貫的科目，受重視的程度就相當有限（鄉土教育，2007）。或許想要在此單一價值的社會中倡導多元文化教育是件緣木求魚之事，但有兩項情境因素或許是當今多元文化教育發展的契機：一是解嚴，二是全球化。

解嚴之後，百家爭鳴，各種不同團體紛紛發聲，使得多元族群的意識也逐漸抬頭，此可由政府在 1996 年設立原住民委員會，以及 2001 年設立客家委員會可得知。此兩項委員會的設立除了彰顯政府對多元族群權益的重視外，也著實推動多項族群與文化的重建工作，對復振原住民和客家文化多所助益（客家委員會，2007；原住民族委員會，2007）。另一項契機是全球化，因著全球化的衝擊，本土化再度受到重視，此也為在地化帶來生存的空間。

洪泉湖（2003）提出「在地全球化」的觀點，認為文化產業是幫助台灣的原住民族部落重建的利器。近年來行政院大力推動六星計畫，包括文建會的社區藝文深耕計畫、新故鄉成果展現計畫與社區營造創新實驗計畫，農委會的活化鄉村社區組織計畫和發展地方農業產業文化計畫，客委會的客家文化人文環境營造計畫和特色文化加值產業文化計畫，以及原民會的原住民族部落永續發展計畫等（台灣社區通，2007），都代表著政府對在地產業的重視。

由上述各部會所推動的計畫名稱，不難瞭解在地產業儼然已成為活化地方或社區經濟的代名詞，而各個社區也由於這些計畫的注入，著實有活化的趨勢。未來政府如能持續鼓勵相關部會推動這些地方產業，不僅可為目前已相當活絡的社區和部落持續帶來生機，也可繼續提供多元文化蓬勃發展的空間。基於上述兩項情境因素，作者認為此時不僅是多元文化教育發展的契機，也是利用多元文化教育改善少數族群，特別是原住民經濟和社會地位的重要時機。

肆、多元文化教育在各級學校發展的雛形

未來的多元文化教育應回應原住民現階段獨特的需求，朝多面向發展，除了建立原住民的民族教育外，還應落實對多元族群和多元文化的重視，將各族群獨特的歷史、人文和藝術的內涵、對近代社會的適應與不適應、不同時代當權者相關政策對其的影響等，儘速涵蓋在相關的學科。同時更應發揮實質的助益，具體提升現階段原住民的社會與經濟地位。以下是原住民多元文化教育在各級學校的初步規劃。

陳枝烈（1998）在「原住民族地區學前教育現況之調查研究」中明白指出，原住民族部落由於隔代教養、單親和低收入戶家庭的比例較高，需要有優質的學前教育幫助學童奠定良好的基礎。目前的學前教育是所有教育學制中最不具制式化教材的階段，應是建立原住民族教育的適當階段。

范麗娟（2005）建議可以採國外啓蒙教育（Headstart education）的模式，鼓勵各部落開發具獨特文化內涵的民族教育教材。此可在各原住民地區設置一文化經理人，負責收集部落語言、歷史、傳統文化、精神和規範等，協助幼教教師將此編寫成學前教育的教材，並推動部落參與民族教育教材的收集與教學。此套由下而上，充分展現當地文化脈絡的教材，不僅可以傳遞部落文化，其過程也是建立社區凝聚力以及推動社區行動的重要利器（Winter & Munn-Giddings, 2001）。

進入國小階段，可將更多的族群歷史和文化納入相關的學科，介紹當地文化形成和累積的過程，讓學童瞭解當地人如何與環境共存亡，以及所產生的人文與藝術。此類的教學內容建議與當地的文史工作室合作，將富有文化特色的內容編撰成教材，此會非常符合學校為本位的教學。

不過也由於編撰教材的耗時耗力，必須寬列經費，同時負責編寫教材的教師必需具有多元文化和人文科學的訓練。當各校具有地方文化特色的內容編撰完成後，未來更可以透過校際聯合教學，讓學童接觸到不同地區的文化，擴展他們的視野及對不同文化的包容。

此類教學也可採實作的方式，引導學童親身體驗。例如在介紹泰雅族紋面時，除了介紹傳統的紋面方式外，還可引導學生用現代的顏料將紋面紀錄在紙塑的人面上，也可比較古代紋面和現代紋身的異同。實作過程不僅讓學生印象深刻，且透過比較也可讓學生對傳統和現代的區別有更深刻的認識。除了實作外，動態的教學也可引導學童參與社區活動，形塑他們對社區和環境的情感。此可與當地的非營利機構合作，從事社區服務工作、包括製作部落地圖或是社區導覽員的訓練等。

國中或高中階段可增加有關多元族群的概念和抽象性的內容，例如介紹不同時代，不同族群如何因應自然環境，並從中產生那些獨特的文化和社會制度。當然也必須從原住民的角度，探討主流文化對其的不當對待或甚至是忽視。此類議題的探討並非要引發族群間的仇視，相反地是要讓學童瞭解導致少數族群在今日處於弱勢的歷史因素，進而接納和尊重少數族群。在國中和高中層級則可善用服務學習的規劃，積極建立學生與社區的關係。在學生從事服務學習方案之前，學校必須先提供完整的課程讓學生充分瞭解自己的社區和服務對象，再藉由服務方案的規劃，讓學生真正關懷社區和服務社區。

近年來青輔會在各級學校大力推動服務學習方案，但若是缺乏優秀的社區服務方案規劃人才，此項立意良好的方案就可能變成學生在校掃地和整理圖書

的奇特現象（高慶賢，2002）。教育部目前有意讓服務學習課程成為各級學校的必修課程，建議各大學儘速設立此類系所，培育社區服務規劃人才。

大學階段，則宜以學程的方式進行多元文化教育。首先是奠定學生紮實的社會及行為科學的訓練，接著是提供多元文化和族群關係的課程，最後則是培養學生各式的實務能力，包括文化創意產業、多元文化社會服務、社區規劃師等。以文化創意產業為例，花蓮縣馬太鞍濕地的文化觀光產業便是成功結合文化與經濟生產的例子。

馬太鞍部落除了將當地阿美族文化成功地開發成現代化的產品，如木雕筆和環保袋外，自 1998 年開始也積極規劃和推動生態旅遊，將當地的農漁業轉型為生態文化休閒農業，成功地將阿美族傳統的農漁文化銷售出去。該生態旅遊每年吸引國內外上萬名的遊客來此消費，產生上千萬的商機（馬太鞍部落，2007）。

此外，原民會近日也在其網頁上增添「原味流行購物誌」，該網誌將稀鬆平常的農產品結合文化氣息，大幅提升其經濟價值（原住民族委員會，2006）。此類文化產業的開發即是洪泉湖（2003）呼籲的唯有透過創意和創新，才能保存原住民文化，同時也賦予傳統文化新的生命，為沒落的社區或部落帶來新的生機。

目前國內有多所技職學校設置有文化產業相關學系，包括高雄應用科技大學文化產業發展學系（2007）和美和技術學院文化產業發展學系（2007），二者都著重於培養文化產業的管理和開發人才。文化創意產業的發展除可充分運用大學生創意幫助原住民地區開發文化或農業產業，具體改善日益萎縮的部落經濟外，也可藉此活化原住民的傳統文化，更為日益龐大的大學畢業生開創一個深具意義的職業生涯，此為一多贏的策略。其他有助於原住民地區發展的應用課程還包括有多元文化社會服務和社區規劃師。

多元文化社會服務是目前國外非常盛行的訓練，主要是希望提供人際服務者能具有多元文化的視野，不僅瞭解多元族群的需要，並能夠反省主流社會對少數族群的不當對待（Cox & Ephross, 1998）。另外還有社區規劃師，其工作內容猶如都市規劃師，只是其工作的範疇不限於都市，而是各式各樣不同的地區（美國規劃師，2008）。如何將一沒落的城鎮重新改造，找出其經濟命脈，重新包裝和行銷，也是原住民部落需要的人才。

伍、結論

多元文化教育就如同 Banks 與 Banks (1997) 所言，是一種理念，一種精神，是一種重視在這塊土地上曾經生存或正在生存的各個族群為這塊土地所做的付出，重視其所產生的獨特生命經驗和適應以及所創造出的獨特文化、藝術、人文和社會制度。

原住民族是為台灣最先的先住民，其為台灣孕育了許多獨特的歷史，人文和藝術。由文化多樣性的觀點看來，應儘速讓其成為台灣多元文化中重要的部分。多元文化教育不是要幫助少數原住民生考取一流高中或大學，而是要實踐原住民族的民族教育，活化原住民傳統文化，提升全體原住民的教育水準，並為日漸經濟拮据的原住民社區或部落創造商機和生機。

多元教育的功能不僅是改造課程、改造學校或教育環境，也是改造社會的利器，我們期盼透過多元文化教育的課程規劃，能夠將社會改造成更適合多元族群平等生存的場域。此項改造社會的過程，在多元族群尚未達到適性發展的時刻，社會尚未達到完全的公平正義之際，就有多元文化教育存在的必要。

參考文獻

- 中國生產力中心（2006）。**九十四學年度原住民族教育調查統計報告**。原住民族委員會委託。
- 民視新聞網（2008）。心疼弱勢學童，呂副總統哭了。**民視新聞網**。2008 年 4 月 19 日，取自 <http://news.ftv.com.tw/>
- 台灣社區通（2007）。2007 年 3 月 21 日，取自 <http://sixstar.cca.gov.tw/>。
- 全國意向顧問公司（2006）。**95 年台灣原住民經濟狀況調查報告**。原住民族委員會委託。
- 江建昌（2005）。台灣的多元文化教育。**教育趨勢導報**，13，1-7。2007 年 6 月 20 日，取自 <http://www.exam-point.com.tw/htm/EDU/0013/d/c1-13.pdf>
- 胡立宗（編譯）（2008，2 月 14 日）。坦承同化政策錯誤，澳政府道歉。**自由時報**。
- 行政院主計處（2005）。**家庭收支報告**。台北市：作者。

- 吳天泰（1998）。**原住民教育概論**。台北市：五南。
- 李亦園、許木柱（1985）。台灣高山族的現代適應問題：一些初步發現及其理論意涵。**科學發展月刊**，13，1413-1425。
- 杜明城（1995）。偏遠地區的教育診斷—兼談一項學術研討會的構想。**國教之聲**，29，1-4。
- 哈佛通識教育核心課程歷史研究介紹（2008）。2008年4月29日，取自 <http://www.registrar.fas.harvard.edu/Courses/Core/HistoricalStudy.html>
- 客家委員會（2007）。2007年6月20日，取自 <http://www.hakka.gov.tw>
- 洪泉湖（2000）。台灣原住民的教育問題與政策。**政策月刊**，58，17-21。
- 洪泉湖（2003）。全球化與台灣原住民文化的傳承與發展。**公民訓練學報**，14，37-53。
- 美和技術學院文化事業管理學系（2007）。2007年6月20日，取自 <http://mit4.meiho.edu.tw/onweb.jsp?webno=3333333337>
- 美國規劃師（2008）。2008年4月29日，取自 <http://www.planning.org>
- 范麗娟（2004，5月）。**如何落實原住民加分政策之意涵**。論文發表於高雄師範大學教育社會學年會所舉辦之「變遷中的社會文化與入學制度改革」學術研討會，高雄市。
- 范麗娟（2005）。整合型社區原住民學前教育實驗方案之建構。載於吳天泰（主編），**族群與社會**（頁191-202）。台北市：五南。
- 范麗娟（2007）。台灣弱勢者教育的現況分析與未來展望。**教育資料與研究專刊（台灣文化與社會之回顧與展望）**，77-90。
- 原住民族委員會（2004）。**原住民族教育法**。2008年5月27日，取自 http://www.apc.gov.tw/chinese/laws/law_detail.jsp?lm_num=133
- 原住民族委員會（2006）。**原味流行購物志**。2007年6月20日，取自 http://www.inaruwan.com.tw/02_goods.htm
- 原住民族委員會（2007）。2007年6月20日，取自 <http://www.apc.gov.tw>
- 孫清山（1991）。偏遠地區居民生活改善計畫成效之評估。**研考報導**，17，48-58。
- 馬太鞍部落（2007）。2007年6月20日，取自 <http://library.taiwanschoolnet.org/cyberfair2002/C0232970042/index.htm>
- 高雄應用科技大學文化事業發展學系（2007）。2007年6月20日，取自 <http://www2.kuas.edu.tw/edu/cd>

- 高慶賢（2002）。青少年參與服務學習現況與學習成效評估：以北市高中職為例。慈濟大學社會工作研究所碩士論文，未發表，花蓮市。
- 許木柱（1987）。阿美族的社會文化變遷與青少年適應。中央研究院民族所專刊，17，103-106。
- 許木柱（1988）。我從山中來—原鄉的適應困境。文星，118，78-80。
- 許木柱（1993）。台灣民族學研究的回顧與展望。國立政治大學民族學報，20，143-150。
- 陳成宏（2005）。原住民升學加分政策之批判教育學觀點分析—公平競爭與社會正義兩理念的邏輯辯證。國民教育學報，2，169-182。
- 陳枝烈（1998）。原住民族地區學前教育現況之調查研究。台北市：行政院原住民委員會。
- 陳憶芬（2005）。美國肯定行動及其對我國原住民升學優惠政策的省思。中等教育，56，64-79。
- 傅仰止（2001）。台灣原住民優惠政策的支持與抗拒：比較原漢立場。台灣社會學刊，25，55-109。
- 鄉土教育（2007）。教育資料庫。2007年6月20日，取自 http://3d.nioerar.edu.tw/2d/country/course/course_0101.asp
- 劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展樣式及其套用。花蓮師院學報，10，101-126。
- 謝世忠（1987）。認同的污名—台灣原住民的族群變遷。台北市：自立晚報社。
- 顏國樑（2001）。台灣地區原住民族籍學生升學優待辦法修正的重要內涵、特色及建議。原住民族教育季刊，23，136-148。
- 譚光鼎（2000）。原住民族教育改革的檢討與展望。原住民族文化與教育通訊，5，5-11。
- 譚光鼎（2002）。台灣原住民教育—從廢墟到重建。台北市：師大書苑。
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1997). *Multicultural education: Issues and perspectives* (3rd ed.). London: Allyn and Bacon.
- Cox, C. B. & Paul, H. E. (1998). *Ethnicity and social work practice*. New York: Oxford University Press.
- Parrillo, V. N. (2003). *Strangers to these shores: Race and ethnic relations in the United States* (7th ed.). New York: Allyn and Bacon.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. New York: State University of New York Press.

Winter, R. & Munn-Giddings, C. (2001). *A handbook for action research in health and social care*. New York: Routledge.

融入語言人權的弱勢語言教育

張學謙*

摘要

面對語言滅絕的威脅，弱勢語言教育常常強調溝通技能的培養，而忽略語言教育的政治、社會、文化面向，導致語言復振缺乏意識啓發的基礎。本文主張結合弱勢語文教育與社會正義，將語言人權融入語言教育，讓師生得以批判的探究語言意識型態如何影響語言保存，並能積極投入挽救語言流失的社會行動。語言人權和語言保存有極為密切的關係。弱勢族群若缺乏語言人權，常導致族群語言流失。為維護社會公平並扭轉語言流失的趨勢，有必要進行語言人權教育。本文強調語言人權的社會及教育意涵，並藉台灣文學引領學生探討語言人權議題，使用批判教育學的「命名、批判地反省、社會行動」的教學方法，藉以提升師生的語言人權的批判意識並激發糾正語言冤屈的社會實踐行動。

關鍵詞：弱勢語言教育、語言人權、台灣文學、人權教育、批判教育學

*張學謙，國立台東大學華語文學系副教授

電子郵件：peter@nttu.edu.tw

來稿日期：2008 年 5 月 5 日；修訂日期：2008 年 5 月 23 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

Integrating Linguistic Human Rights into Minority Language Education

Hak-Khiam Tiu*

Abstract

Faced with the threat of language extinction, minority language education tends to emphasize the cultivation of communicative skills, ignoring the political, social and cultural aspects of language education, leading to a lack of solid foundation for ideological clarification. This paper claims that integrating linguistic human rights (LHR) into minority language education can not only contribute to social justice but also minority language maintenance. LHR are closely related to language maintenance. For minority groups, the lack of LHR often leads to language shift or language death. This paper emphasizes the social and educational implications of LHR education and provides ways of incorporating Taiwanese literature and critical pedagogy into teaching LHR. The three steps of critical pedagogy, i.e., "to name, to critically reflect and to act", are used not only to raise critical awareness of linguistic rights but also to inspire social action to remedy "language wrongs".

Keywords: minority language education, linguistic human rights, Taiwanese literature, human rights education, critical pedagogy

*Hak-Khiam Tiu, Associate Professor, Department of Chinese Language and Literature, National Taitung University

E-mail: peter@nttu.edu.tw

Manuscript received: May 5, 2008; Modified: May 23, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

母語教育相關課程時，作者常引用 Apache 小孩所寫的詩和同學討論語言人權（linguistic human rights）的議題。這首詩的最後一節是這樣寫的（引自 Cazden & Dickenson, 1981: 457-458）：

你曾經因為學校感到傷心難過嗎？
我曾經，因為我從學校學了一大堆話，
不過那都不是我的母語。

這首詩表達了弱勢族群對學校排除族群語言文化的傷心無奈。兒童的母語被排斥在學校教育之外，這是一個語言人權問題。對台灣人來說，這樣的經驗，並不陌生。台灣過去推行獨尊國語、壓制母語的單語教育政策，造成削減式的雙語現象，各族群的學生學會了國語，卻喪失其母語。據估計世界上現有將近 6,000 種的語言，到二十世紀末將有 90% 的語言會死亡（Krauss, 1992）。如果把 90% 語言死亡的比例套用在台灣語言的話，那麼這個世紀末，台灣所有的本土語言都將死亡，只有華語存活。

時至今日，教育的歷程依然是語言人權的剝奪過程，學校「一直是主流文化和主流語言同化其他語言和文化的主要手段」（Skutnabb-Kangas, 2000: 311）。對弱勢族群而言，在強調母語教育、重視人權的今日，我們如何在教育上落實語言人權，將是本土語言能否保存的關鍵因素。台灣各族群語言正面臨生死存亡的關頭，我們的選擇就如 Skutnabb-Kangas（2000）的書名所提示的，到底要「教育的語言種族屠殺？還是世界（語言）多樣性和人權？」如果是後者，我們就有必要在教育上推行語言人權教育，使學生和教師都能去除語言歧視、實踐語言人權。

語言教育不僅是語言技能的傳授，也牽涉到更廣泛的社會、權力、地位議題。面對語言滅絕的威脅，族語教育常被視為語言復振的良方。不過，台灣的母語教育除了時數不足（一星期一節課），還忽略語言教育的政治、社會、文化意涵，導致語言復振缺乏「意識啟發」（ideological clarification）¹ 的基礎。根據 Fishaman（1991: 395）挽救語言流失理論，「意識啟發」是語言復振運動

¹ 意識啟發指「弱勢族群成員嘗試分析他們對語言的態度和他們保存語言的希望和動機」（Huss, 1999: 29）。

最基本的功夫，要是沒有踏出這一步，後續的復振工作難以進行。過去官方的語言教育政策以為多種語言是負擔，那是錯誤的，將造成教育、社會的問題，因此在政策上獨尊國語，壓制族群語言，結果造成族群語言嚴重的流失。這種把族群語言視為問題的態度，要是沒有加以批判、修正的話，恐怕會繼續主導著語言政策的走向以及教師的課堂教學。學校需要提升學生的母語能力，不過弱勢語言教育不能不注意到語言人權的教育，要是無法除去（un-learn）危及語言多樣性發展的單語同化意識及語言歧視主義，語言復振的前景並不樂觀。

因此，本文嘗試結合台灣文學和批判教育學進行語言人權教育，主張結合弱勢語文教育與社會正義，將語言人權融入語言教育，讓師生得以批判地探究語言意識型態如何影響語言保存，並積極的投入挽救語言流失的社會行動。雖然人權教育在國內越來越受到重視，但除了少數例外，大多數的人權教育很少提及語言人權。國外的語言教育已經開始思考語言人權對語言教育的意涵，如Regan與Osborn（2002）從批判教育學（critical pedagogy）出發，探討語言人權的社會和教育意義。語言人權議題的引入符合當前強調社會正義的課程觀念。世界的強勢語言常被批評為「語言帝國主義」（Phillipson, 1992），強勢語言對語言歧視的現象常常視而不見，對語言意識型態更是缺乏反省和批判。語言人權因此成為強勢語言由語言歧視轉向社會正義並發展批判實踐的重要環節。對弱勢族群而言，語言人權更是弱勢族群教育反抗語言霸權追求語言公平、語言復振的重要原則和實踐基礎。本文首先介紹語言人權的基本概念以及批判教育學的方法；其次探討課程設計與教學實踐；最後提出結論與建議。

貳、語言人權與批判教育學

一、語言人權基本概念

語言權、語言權利（linguistic rights）和語言人權這三個詞常被視為同義詞（Paulston, 1997）。語言權和語言權利指的是政府制定語言在大眾場所、學校機關、宗教等領域的使用規定。語言權利或語言權的專家主要是撰寫憲法、條約的法律學者，而非語言學家或語言專家。語言人權的觀念則嘗試把語言和人權連接在一起，從人權的架構出發，討論語言權利的議題，以提升語言公平。

語言人權可說是語言權加上人權。所謂的人權就是只要是人都能享有的權利。近代的一些社會政治現象以及世界各地族群語言嚴重流失都促成語言人權

的發展。語言人權的目的就是在於要求族群語言在社會生活使用的權利，藉以維繫、發揚族群的語言和文化（丘才廉，1994）。語言人權是語言解放（*language emancipation*）的核心。語言解放指的是透過政治和語言規劃提升受壓迫語言地位的運動，關切的是「降低或消除一些對個人或團體不合理的宰制（*domination*），以追求人人皆享有正義、公平和參與的可能性」（引自張學謙，2005；Lindgren, 2000: 40）。

Skutnabb-Kangas（1988）提出「語言歧視主義」（*linguism*），指稱獨尊某一語言而犧牲所有其他語言的意識型態。語言歧視可以說是基於語言的種族主義，即以語言作為資源和權利不平等分配的基礎。由於語言和文化、社會、教育和生活有密切的關聯，要是基本語言人權被剝奪，常導致無法享有其他人權，包括「公平的政治代表性，公平的審判、使用教育、使用資訊和言論自由，以及保存其文化傳統的權利」（Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995: 2）。語言權利因此和個人或團體的權利息息相關，為人權的重要組成部分。

語言權利和語言保存有密切的關係，語言人權若受到踐踏，常導致語言流失、甚至語言死亡。如 Skutnabb-Kangas（2000: xii）指出：

語言人權為保存語言多樣性的必要條件（不過不是充分條件），違反語言人權，特別是在教育上，將造成世界語言文化多樣性的減損。

可惜，到目前為止，我們擁有的語言人權還是相當有限，語言人權並不受尊重，充滿太多的語言冤屈（Skutnabb-Kangas, 1998）。Skutnabb-Kangas 與 Phillipson（1995: 71）指出：

幾乎在世界的每一個地方都能見到剝奪語言基本人權的現象，大多數少數民族語言遭受歧視，有些少數民族群體不能夠認同他們的母語……超過 6,000 種的語言無權作為相關民族教育、法律與公共事務的用語。

Skutnabb-Kangas 與 Phillipson（1995: 2）更從遵守語言人權意味著什麼來說明語言人權在個人和集體層次的意義：就個人層次而言，語言人權指的是每一個人不論其母語是多數語言或是少數語言，都能積極的認同其母語，他人必須尊重其認同。個人有學習母語的權利，包括以母語作為初等教育的教學語言的權利，同時也享有在許多正式場合中使用母語的權利。在其所居住的國家中，個人也享有學習至少一種官方語言的權利。就團體的層次而言，語言人權指的是少數團體存續的權利，即「（與主流社會）不同」的權利。集體享有發展其本身的

語言、弱勢族群有建立並維持學校及其他的訓練和教育機關，並有主導課程發展、使用自己語言教學的權利；少數族群也享有參與國家政治事務的權利，以及保障其團體內部的自治權利，至少在文化、教育、宗教、資訊、社會事務方面，政府需提供稅金或補助金來達成上述工作事項。

語言人權不但是語言多樣性保存的必要條件，也影響到立法、社會政策以及個人和團體的生活品質（Regan & Osborn, 2002）。認識語言權利的相關法規是語言人權教育重要的部分。施正鋒（2002）編的《語言權利法典》將和語言權利有關的國際宣言、公約、憲法、法令等資料，收集得相當完備，又能在網路蒐尋，值得參考。語言人權問題牽涉到權力、平等、和社會近用管道建立的議題。這些議題並不是單純的實用或實證的議題，需要放在規範的領域（normative realm）加以檢視（Regan & Osborn, 2001）。因此，語言教育不但需要包括語言的溝通和文化面向，也應當注意蘊藏在語言背後的社會、政治和意識型態的議題。如此一來，語言教育就需要考慮公平正義、權力關係等傳統語言教育忽視的議題。語言人權教育因此能協助學生發展批判語言意識（critical language awareness）並且瞭解語言人權的本質、目的和基礎（Regan & Osborn, 2001）。

二、批判教育學

批判教育學強調批判覺醒以及社會正義（Osborn, 2006），其精神和語言人權教育相通。Wink認為，「批判教育學是引領我們從沉默到發聲的力量」（引自黃伯叡譯，2005：100），她強調，批判教育學關切的是探究公平與正義，「對於舊的實踐方式再次給予痛苦的檢視，並建立教育制度與行為的信念」（引自黃伯叡譯，2005：100），這些觀念符合語言人權教育對語言冤屈提出反擊並建立語言權利的宗旨。另外，批判教育學的許多觀念也可以運用到語言人權教育。

Wink 提出進行批判教育學的方法，即命名（to name）、批判的反省（to reflect critically）以及行動（to act），可以作為課程設計的參考架構。命名是批判教育學重要的概念，命名可以讓向來被隱形、消音的弱勢群體得到力量，而得以向主流群體訴說自己的想法和感受。批判教育學強調教師和學生的對話，透過共同思考、談論並進行解構，最終的目的則採取社會行動、邁向正義的社會（引自黃伯叡譯，2005：129）。

Freire（1970）以「銀行儲蓄」（banking）的隱喻將傳統的學校教育形容為儲蓄的行為；與之相對的是他所提出的「提問」（problem-posing）。Wink認為提問是批判教學的核心，提問不但能「導致對既有課程的互動參與以及批判探

究，並得以擴展對學生生活中課題的反省」（引自黃伯叡譯，2005：84）。以語言課為例，提問就涉及到建構與語言問題相關的教學單元，藉以協助學生批判的檢視語言、語言使用和語言態度（Regan & Osborn, 2001）。提問可以適用於任何學科的教學，Shor（1992）提出「跨課程批判—民主的學習」的觀念，主張將每一門學科的學習主題設定為有待批判的問題，並與社會狀況和學生經驗息息相關。

就此而言，語言教育本身就是需要加以批判檢視、分析的對象，我們需要追問語言教育的目的為何？語言使用背後的意識型態為何？批判教育學不但將語言教育視為語言系統的學習，還注意到語言背後的社會、文化知識，並且引導我們以批判的角度反省、檢視這些知識（Regan & Osborn, 2001）。批判教育學強調賦權予能（empowerment），可以說是培力教育（empowering education）。批判教育學不但對讀寫能力有所幫助，也能提升民主批判意識。在讀寫方面，批判教育學認為「讀寫語詞」就是「讀寫世界」，並且還需要進一步「改變世界」（Freire, 1970）。在 Ada（1988）的「創意閱讀法」（creative reading）也可以看到批判教育學結合讀寫與社會改造的精神。

Ada（1988）的創意閱讀法包括以下四階段：

- （一）描述階段：詢問關於文本的問題。
- （二）個人詮釋階段：故事的個人化，和學生本身、家庭、社區連接，詢問學生是否有類似的經驗？閱讀的感受為何？學生以生活經驗為基礎獲取新資訊。
- （三）批判分析階段：由文本進入到更寬廣的社會議題，鼓勵分析、反省與批判。
- （四）創意活動階段：鼓勵學生運用所學，進行建設性的行動，以解決當前的議題。

上述四個階段不但可以運用在閱讀教學，其他教學情境也可以運用。需要注意這個教學法並非靜態的、直線式的步驟，而是不斷的反覆，如 Wink 指出：

需要持續地在學習—再學習—捨棄學習歷程中移動。此教學歷程終止於創造/行動，然後再開始。學生找方法去體驗觀念，去創造更多觀念，或將觀念帶到他們自己的真實世界。（引自黃伯叡譯，2005：143）

將批判教育學運用到語言人權教育就意味著：語言教室需要成為挑戰語言歧視主義、解構語言霸權的戰場，要讓學生從各式各樣的壓迫性枷鎖中解放（Regan & Osborn, 2001），追求語言平等、邁向語言正義。

參、語言人權課程設計與教學實踐

一、課程設計

本節簡述語言人權融入語言教學的課程設計，包括語言人權主題、教材、教法以及資料收集。

雖然語言人權教育還不是一門獨立的課程，但仍可以利用機會將語言人權的主題融入相關的教學中。作者曾經利用語言復興運動、母語教學理論與實務、思維與寫作以及台語讀寫等課程將語言人權的主題融入教學。在課程設計的時候，作者參考 Agar (1994) 的 MAR 步驟，² 將語言人權教學單元分為三個部分：M（知覺錯誤）從語言人權問題出發，探討侵犯語言人權的案例以及語言歧視的例子；A（提升意識）以語言人權的概念和保護語言人權的國際文件，提升語言權利意識；R（改正錯誤）強調透過社會行動，參與語言人權的實踐工作，以語言權利糾正語言錯誤。張學謙等（2004）詳細的紀錄這 11 項教學單元的教學目標、參考教材和教學程序。本文為了集中焦點突出台灣文學的語言人權教育意涵，特別挑選其中運用台灣文學作品的單元，又因為篇幅所限，僅呈現其中六個單元的教學實踐。

如上所述，本文運用台灣文學進行語言人權教學。這個做法在國外並不少見，Reardon 曾建議結合文學進行人權教育，他認為詩、故事、歌曲及戲劇，都是認同和溝通情感的有效方法（引自蔣興儀等譯，2002：168）。他所設計的人權教育學習活動當中就有許多單元使用文學作品作為教材。運用台灣文學進行語言人權教育是為了避免過於偏向認知性的人權概念教學，要是缺乏和學習者的關聯或缺乏感動體驗的成分，人權教育恐怕會淪為宣傳與說教（馮朝霖，2002）。「台灣文學」的定義向來有爭議，在此借用胡民祥（1992：19）關於台灣文學的定義：

戰後的北京話、福佬話、客家話抑（或）是南島語作品，攏（都）是多彩多姿的台灣文學……用動態的民族發展史來看，攏是佇（在）台灣時空及土地創作出來的作品，所以攏是台灣文學。³

²MAR 為知覺錯誤（Mistake）、提升意識（Awareness）、改正錯誤（Repair）字首的縮寫。

³原文為台語，華語註解為作者所加。本文關於母語文本有兩種處理方式：全文華語翻譯或僅部分語詞加注華語註解。

台灣母語文學較不受重視，這種現象本身就是一個值得批評的語言人權問題，爲了提升台灣母語文學的能見度，本文盡可能的選擇台灣母語文學的例子。

在教學法方面，作者結合語言統整和批判教育學，以 Shor (1992) 的「透過閱讀和寫作來學習的方法」(reading-and-writing-to-learn approach) 進行教學。如此一來，不但可以發展讀寫能力，也能促進對語言人權的瞭解。這個方法讓學生寫日誌、自由寫作、小組修改文章、談論和寫作閱讀的內容、藉以瞭解內容並以自己的話表達。作者運用 Shor (1992) 「跨越課程的寫作」(writing across the curriculum) 的觀念，在不同的課程進行讀寫的活動，學生的讀寫文本，如語言自傳、文學作品回應、改寫等活動。這些讀寫實踐不但提供語文能力發展和學科教育相結合，也提供本文研究資料的來源。除了課堂口頭討論以及課堂寫作，作者還架設了網站提供學生討論和發表意見，⁴ 另外作者也利用語言公平網站的「少數族群語言公平討論區」來進行相關的討論。⁵

二、破除單一語言的神話

解決語言流失的問題，不能忽視單語同化意識的危害，應當進行語言人權教育，藉以去除 (un-learn) 單一語言的神話。語言多樣性 (language diversity) 自古以來就是普遍的現象，不過卻常被視爲是障礙、問題、甚至是詛咒，即把語言多樣視爲問題影響到語言的生存以及語言人權的保障。進行語言人權教育必須重新審視語言多樣性的現象，從不同的角度看待語言多樣性。喬治史坦納認爲語言多樣不僅不是詛咒，反之，

是詛咒的相反……因爲多語情況而形成的經驗豐富性，思想和情感的創造性，概念的滲透、精致獨特性，是人類精神傑出的適應能力和優點。

(引自李根芳譯，2007：107)

台灣文學提供我們瞭解語言壓制和語言解放的絕佳管道。第一個需要進行解放的工作是破除「單一語言的神話」，質問爲什麼在教室裡只能聽到華語，難道沒有另外的語言可以表達？在課堂上，聽不同的聲音、不同的表達方式，創造出多種語言使用的空間，可以挑戰我們必須同化於單一語言的神話 (hooks, 1989)。藉由台灣文學的語言多樣性可以有效的破除單一語言的神話。我的方

⁴ 網址爲：<http://203.64.42.21/TG/hakkhiam/hakkhiam.asp>。

⁵ 語言公平網站之少數族群語言公平討論區，網址爲：<http://mail.tku.edu.tw/cfshih/ln/discuss-15.htm>。

法是選擇一些禮讚台灣語言多樣性的詩歌讓學生欣賞、分析。有許多台灣詩歌都強調台灣語言「多音交響」的特色（張學謙等，2006），譬如說楊振裕（2004）〈台灣母語攏是寶〉就如此稱頌台灣的語言多樣性：

原住、客家及河洛，台灣母語攏（都）是寶；平等、尊重相協助，文化發揚行大路！

多元族群美麗島，資源豐富人呵咾（稱贊）；母語親切上蓋好，毋通（不能）乎伊來失落！

咱的責任誠清楚，急救母語著（得）緊做（快作）；守護台灣疼（疼惜）母語，天經地義無差錯！

台灣母語有夠水（美麗），充滿祖先的智慧，疼惜母語趁這時，出力著靠我和你！

研究整理捷（常）講起，腳步堅定免懷疑；等待春花滿滿是，咱才做伙（一起）念歌詩。

許多台灣文學作品常以語碼混合（code mixing）的方式加入當地語詞，對缺乏母語讀寫經驗的學生，這也是體驗母語讀寫很好的開始。陳黎（2001a）在〈島嶼之歌—給台灣的孩子〉這首詩，以雙語的方式，將豐富的族群文化意象融入多彩的話語當中，如陳黎（2001a：249-250）：

你塗上紅紅的雅美話：紅頭嶼，在海上，捕魚，造船，種水芋。齊努力庫蘭—這是10人坐的雕紋船；米卡禮雅克—這是工作房落成的歌；你看婦女們在沙灘，甩動長髮如海浪，一邊跳舞一邊唱，多美妙的瓦拉欽基雅噶蘭……

陳黎的詩詳細列出台灣各族群語言，包括閩南話，客家話，山東，山西，河北話，泰雅話，鄒，邵，賽夏，排灣，巴埔輓，洪雅，巴布薩，巴宰海，道卡斯，西拉雅，葛瑪蘭，凱達格蘭等語言，讓人充分的感受到台灣語言的多樣性。陳黎的詩還呼籲：「讓我們解開打結的舌頭，讓五顏六色的母音一起畫畫」。讀寫母語有時會引起「沙文主義」的批評，教師和學生可以一起討論母語讀寫的議題。作者常引用 Baker（1997: 322）的意見跟學生說明弱勢語言的文學功用：

弱勢語言的文學同時有教育和休閒的目的，有教學價值又有娛樂效果。不管文學是當作道德教育的幫手，或是當作藝術，或是經驗取代，讀寫

能同時扮演解放者和教育者的角色……雙語讀寫能力讓兒童通向豐富多樣的社會、文化世界。

在課堂上呈現各種台灣語言是相當大的挑戰。爲了同時照顧弱勢語言書寫權利以及互相瞭解的方便，可以考慮以雙語讀寫的方式呈現（張學謙等，2007）。Baker（1997: 322）指出雙語讀寫有以下的優點：（一）在個人和團體的層次提升語言的存活率；（二）鼓勵紮根本土、愛鄉土的心；（三）提升自尊；（四）瞭解傳統文化的世界觀；（五）提升自我認同和同理心。

雙語的詩歌文本比較容易找到，可以當作吟唱、閱讀的材料。教師也能利用這個機會請學生收集、分享台灣各族群語言文化的相關資料（錄音帶、錄影帶、書籍、文學作品等）。雖然教師和學生不一定會說彼此的語言，透過翻譯的方式，多少還是可以讓各種語言有機會在課堂上呈現。hooks（1995）就鼓勵學生使用母語發言，然後再翻譯作主流語言。爲了提升弱勢語言的能見度，優勢族群需要學習和聽不懂的語言相處。雙語學習是一個方法，另外，可以參考hooks（1995）的作法：改變平常思考語言的方式，鼓勵學生將聽不懂的時刻當做學習的空間，當作不以學習語言爲目的的聆聽經驗，如此，這些經常被消音或邊緣化的語言，就能得到承認和欣賞的機會。

以上本文強調在課堂上營造多語共存、多音交響的環境。我們透過翻譯、解釋、互相學習來破除單一語言的神話，進而解放被消音、被邊緣化的語言，讓它們出聲、現形。

三、認識語言歧視主義

作者在課堂上除了介紹語言歧視主義的觀念，還會和學生一起閱讀相關的台灣文學作品，⁶ 讀完作品後，還會和同學討論是否有過語言被歧視的經驗？當時的感受爲何？如何反應？對語言行爲和語言態度有何影響？有不少台灣詩歌紀錄母語受歧視的經驗。福佬台語方面，作者時常舉陳雷（2001）的〈母語 e 愛情〉（母語的愛情）與林宗源（1988）的〈講一句罰一匝〉（說一句罰一塊錢）。陳雷的詩具有清楚的語言權利意識，在詩中直接點出「母語 e 權利」，

⁶ 相關的文學作品在詩的方面，請參考曾貴海（2006）《戰後台灣反殖民與後殖民詩學》；雜文類請參考呂興昌主編（1999）《台語文學運動論文集》、林央敏主編（1998）《語言文化與民族國家》；文學作品中相關語言經驗的節錄請參考李惠敏（2002）《從洋鬼子到外勞：國族、性/別與華語文教學》第二章「台灣人民的語言集體記憶」。

在此引用部分段落（陳雷，2001：3-4）：

你拍是我 e 皮/你 cheng 是我 e 肉/但是我母語 e 權利/be 使 ho' 你來剝奪/聲音是我 e 感情/語言是我 e 想法/我拒絕用你「國語」e 包裝/將家已變做失去靈魂 e 台灣人。（翻譯：你鞭打的是我的皮膚/你揮拳打到的是我的肉體/但是我母語的權利/不能讓你剝奪/聲音是我的感情/語言是我的想法/我拒絕用你「國語」的包裝/將自己變成失去靈魂的台灣人。）

這首詩的背景是 1993 年在美國的一場台灣人聚會中有人使用母語發言，結果遭到暴力相向，不過說母語的人，並不畏懼暴力的威脅，堅持說母語的權利（陳雷，私人通訊，2008/5/18）。如何面對語言歧視，捍衛個人與團體的語言人權是教學重點。除了討論個人如果碰到類似的情境，將如何面對語言歧視之外，師生還可以一起腦力激盪，討論一下我們有哪些語言權利。一個可以參考的資料是 Skutnabb-Kangas（1988: 19）提出的「兒童語言人權宣言」，其內容如下：

- （一）每一個兒童應該有認同母語的權利，他人也應該接受及尊重其認同；
- （二）每一個兒童應該有完整學習母語的權利；
- （三）每一個兒童應該有在所有的官方場合選擇使用母語的權利。

陳雷的詩清楚的呈現受壓迫者對壓迫者的抗議和對母語權利的堅持。這首詩很適合很學生進一步探討語言權利是否為人權的一部分？也就是說少數族群和強勢族群是否應當享有同等的語言權利？理論上，所有的語言都具有同樣的價值，應當享有平等的權利，但現實上因為權力不平等的關係，強勢族群對弱勢族群的語言權利常視而不見、甚至加以踐踏，卻忘了「少數民族不過是在尋求和主流群體一樣用自己的語言生活和工作的機會，而主流群體卻視使用自己的語言為理所當然」（引自鄧紅風譯，2004：157）。在這樣的情況下，弱勢族群勢必要挑戰統治者習以為常的單語同化主義，以行動爭取語言權利的實踐。

林宗源的詩對學校的語言壓迫有相當清楚的描寫，對語言霸權也提出真切的質問。在教學時，作者常提出問題讓學生討論，譬如說：學校處罰講台灣話的做法是否合理？作者對這件事情的態度如何？第六句「阮先生教阮咬這個傳彼個」（我的老師教我們把（或是「咬」）這個傳給那個人），句中的「咬」是什麼意思？為什麼作者說：「先生，伊講廣東話為啥無拍手心；先生，伊講上海話也無倚烏枋；先生，伊講四川話也無掛狗牌；先生，伊講英語為啥無罰一匝」（老師，他說廣東話為什麼沒有打手心；老師，他說上海話也沒有被罰站在黑板下；老師，他說四川話也沒有掛狗牌；老師，他說英語為什麼沒被罰

一塊錢)？這首詩認為語言歧視會產生什麼後果？你是否曾經因為講母語被處罰，你會有什麼感受？你認為要如何做才能防止類似的語言歧視又再發生？

在客語詩方面，作者常選曾貴海的「客家話」這首詩，以下引用部分段落（曾貴海，2006：49）：

中國人管台灣 50 年/講話被罰錢掛狗牌/細人仔嚇到面蓋青/（小孩子嚇得臉鐵青）/係麼人/滅絕台灣客家話/滅絕台灣客家人/到底爲麼介（什麼）。

這首詩挑戰單語主義霸權，對聽不懂客家話的人來講，也是一個挑戰。我的作法是用投影片來介紹這首詩，上課的時候，請懂得客家話的同學念這首詩給同學聽，再解釋一下客語詞彙的意思。作者發現即使不懂客家話的同學，經過簡單的解說也可以很快瞭解這首客家詩。

讓學生書寫其自身的語言經驗相當重要，語言歧視主義是抽象的概念，需要和學生的具體經驗相聯接才能讓學生有直接的感受、激發學生的批判能力。Ada（1988: 104）就強調說：「只有當學生所接受的訊息能從其自身的經驗和情感得到分析，真正的學習才能發生」。以下是大學生在語言自傳中提到語言歧視的經驗：⁷

一直深深的記得我小學一年級時因為講閩南話而被老師罰錢的日子。多麼痛苦的日子啊！那時我一天的零用錢加車錢是 10 元，來回的車錢是 6 元，剩下的 4 元就是我自己的零用錢。但是只要講一句閩南話 5 元，而我往往被罰，因為我是外公外婆帶大的，家中根本沒有講所謂的「國語」，那我怎麼會？當時的我，往往都需要走路回家，因為我被罰之後的錢，不夠我搭公車回我位在山上的家。不久，我就都說所謂的「國語」了，並深深引以為傲。（學生 A 的語言自傳）

許多人認為語言歧視是過去式了，不過從學生的語言自傳中，我們還是可以看到語言歧視造成的「母語傷痕」。處罰小孩說母語就是母語流失的開始（Skutnabb-Kangas, 2000）。由於母語受罰，很容易在兒童心中產生輕視母語，認為講母語是一種恥辱。從上面的例子，也可以看出語言歧視與語言流失的緊密關係。Dorian（1998: 3）說得的道理：「語言很少因為受仰慕尊崇而亡，卻常因為受鄙視而死亡」，少數語言因語言歧視，而放棄祖先語言的現象層出不窮。到底

⁷ 以下本文引用學生的讀寫作品將一律以英文字母為代號。

失去語言會失去什麼？作者常引用「風頭水尾」中的一段話作為討論的文本（紀傳洲，2000：308-309）：

有當時仔（有時候）我嘛會心悶（想念）台北彼二個仔孫仔（孫子），就 kha（打）長途的欲及 in（他們）開講（聊天），孫仔接著電話，叫一聲「阿公」，就用北京話大細聲咻（喊叫）：「媽媽！快來呀！是爺爺的電話，他說什麼我都聽不懂。」ho[˙]（讓）我聽著足厭氣（失望），che（這）是啥物款（什麼樣）的社會哪會（怎會）阿公講話孫仔會聽無（聽不懂）？

在共同讀完這小段文章後，同學進行小組討論和個人心得寫作。一般而言，同學都能從自身的經驗舉出實際的例子做討論，經過討論、分享意見後，同學對母語流失的原因以及解決的方法有更深的瞭解。以下是一位同學所寫的評論：

我 e（的）台語雖然無蓋好（不太好），抑 m-koh（不過）聽有（聽得懂）。嘛會曉（也會）講一寡（一些），因為 ti 厝（在家）裡攏是（都是）kah（和）父母講國語，只有及阿公阿媽才講台語，ti（在）學校亦是使用國語。所以，講台語的機會蓋少（很少），嘛無輾轉（不流利）。其實兩代之間 be 凍（無法）溝通的例真濟（很多），特別是 ti 大都市。逐家（大家）攏用國語，老師 ti 學校嘛教國語，當然孫仔聽無（聽不懂）阿公講話。Chit-ma（現在）愈來愈濟（多）人重視本土 e 母語 kap（和）文化，若是 ui（從）家庭來實行，相信效果 koh 卡（更加）好，後一代會 koh 卡親近咱（咱們）本土 e 物件。（學生 B 的讀寫回應）

上述的評論從自身的經驗出發，審視這個常見的祖孫母語代溝的現象，還提出一個由下而上的語言權利實施方式，透過鼓勵家庭說母語來保存母語，由家長賦予小孩說母語的權利。

國際的許多語言法規都明文禁止語言歧視。教師可以讓學生探討相關的國際宣言、公約、各國法令對語言權利提供的保障，尤其是關於禁止語言歧視的規定等，這些語言權利法規對台灣語言人權法規的制定有何啟示？我們如何透過相關語言權利法規評估台灣弱勢族群的語言人權？

四、語言分班制

語言分班制是我們理解語言歧視的重要概念。Skutnabb-Kangas（2000）提

出語言分班制的觀念，她 Skutnabb-Kangas (2000) 認為語言霸權在教育上常透過區分前段班 (A-team) 後段班 (B-team) 達成控制。語言分班制刻劃出權力關係的不平等和語言的宰制關係。污名化和美化是分班的手段。母語透過污名化的過程，被看作是阻礙、缺陷，而不是資源，變成沒有價值、讓人看不起的後段班語言；國語則被美化、獎賞，成為唯一有價值的語言資源，是地位、權勢的象徵，是前段班的語言。Skutnabb-Kangas (2000) 提出，至少有三種方法可以進行語言控制，達成語言霸權：處罰、羞辱；獎賞的交易以及意識型態的說服。處罰和羞辱是最常用的手段，林宗源、陳雷、曾貴海的詩，都提到這類的語言壓迫，本文尚未提到的語言控制方式是獎賞或是說美化的手段。在這方面，段震宇 (1992) 的語言經驗即為一例 (引自黃宣範，1993：48)：

血統上，我是標準 e「外省囡仔」(外省小孩)，阮(我)老爸是河南人，老母是上海人，我自細漢(從小)ti 厝裡(在家裏)所使用 e 語言就是「國語」。但是因為我是ti屏東大漢e(長大的)，我會記得我ti五歲入學之前 e 時，我就學會曉(學會)台語。彼陣(那時)雖然大部份 e 同學無啥會曉講國語，但是老師規定ti學校干單會使(只能)講國語，「不可以講方言」。Chitma(現在)回想起來，我彼當陣有淡薄(一些) e 優越感，上國語課，學ㄅㄆㄇㄋ e 時，我感覺我比其他 e 同學卡緊(較快)，演講比賽 e 時，我往往是班上 e 代表，無形中，我煞(竟)感覺我比別人卡 gau(更好)。Chitma 想起來，我這份優越感，實在是建立 ti 我 hia e(那些)國語講 be 好勢(不好) e 同學 e 自卑頂高(上)，對我家己(自己)、對我 e 同學，攏 m 是健康 e 現象。若 ka(把它)想卡斟酌(chim-chiok)(仔細的想想)咧，台灣 e「國語政策」實在是一個語言族群 e 歧視政策。

這段文章同時顯現學校教育美化國語、醜化母語的現象，難能可貴的是作者能雖然可以說是華語政策的「既得利益者」，卻能批判語言獎賞背後不公義的地方。這個例子也顯示將本土語言視為問題，進而排除本土語言，極可能產生語言歧視。從以下學生寫的語言自傳片段也可以看出在學習國語、忘記母語的過程中，語言分班的意識型態扮演什麼樣的角色：

會記 e(記得)細漢(小時候)佇(在)國小讀書 e(的)時陣(時候)，老師攏(都) m(不)准阮(我們)講台語，講一句就罰 10 元，使 hit 時

陣（那時候）e 我感覺講台語是 m 好 e，是低下 e 語言，所以老師才會 m 准阮講，beh（要）罰錢。受這款（這種）想法 e 影響，我 m 敢佇學校講台語。認真學講國語，甚至攔（又）代表學校出去參加講故事比賽，演講比賽，加上我國中、高中 e 同學攏無人（沒有人）講台語，轉去厝內（回家裡）參（和）兄弟姐妹嘛（也）是講國語，所以我 e 台語真 be 輪轉（不流利）……。 （學生 C 的語言自傳）

辨認、反省「輕蔑本土語言的意識型態」是語言人權教育的重點。對於台灣普遍存在的語言分班現象需要加以批判的檢視，要不然，我們的教育將不斷的複製既存的社會語言不平等，學校繼續成為母語的屠宰場。教師可以介紹分班制的觀念，和學生一起討論和台灣的語言分班制的相關問題，如：語言分班是怎麼建立起來的？誰從語言分班中得到利益、誰又遭受不利？語言分班符合語言平等的觀念嗎？對語言人權有什麼影響？如何解構標準國語的神話？又如何扭轉語言刻板印象？這些相關的語言分班制問題可以提供我們批判地反省台灣語言政策、台灣語言教育的機會。

語言歧視通常有兩種後果：最常見的就是為了避免因母語遭受不利，放棄母語；另外，就是透過批判反省、覺醒之後進行反抗。質疑語言霸權、批判反省、進行反抗都是台灣文學經常出現的主題（張學謙等，2006），例如陳黎（2001b）《不捲舌運動》就批判國語標準是「裝腔作勢」、是「繁文縟節」，質疑華語霸權，主張回歸本土，回歸自然。關於爭取語言權利、提倡社會行動的文學作品，可以呂興昌（2003）〈請你做伙來救助〉這首詩為例。這首詩從語言生態的觀點，指出語言和物種同樣都面臨滅絕的危機，呼籲社會大眾投入挽救物種和語言流失的行列：

人講珍貴 e5 動物 ai3 保護/稀罕 e5 植物 ai3 照顧/不管是來做人客 e5 la7-poe ti7 七股/或是水筆仔落地生根四草湖/鳥仔 ai3 保護樹仔 ai3 照顧/（略）樹仔 ai3 照顧/鳥仔 ai3 保護/強 beh 絕種 e5 母語/請你做伙來救助。」（大家說珍貴的動物要保護/稀罕的植物要照顧/不管是來到七股來當客人的黑面琵鷺/或是在四草湖落地生根的水筆仔/鳥類要保護樹木要照顧/（略）樹木需要照顧/鳥類需要保護/快要絕種的母語/請你一起來挽救）。

批判教育學不但要我們命名、批判的反省，更要我們採取社會行動。在行動方面，教師可以和學生一起腦力激盪，討論打擊語言偏見的行動方案或提升

母語的語言形象規劃。作者和學生曾辦理多次的社區母語推廣活動，這些活動嘗試以語言行銷的手法喚醒社會大眾的語言意識、提升母語學習動機、促進語言使用、改變語言態度。我們除了製作母語復興活動的布條，也製作了宣揚母語優點的貼紙，由母語義工在大街小巷分發。貼紙由圖畫以及文字構成，文案共有六種樣式：「傳承族群的智慧」、「講母語，最酷！」、「講母語，阿公阿媽疼命命！」、「多會一種語言，世界更寬廣」、「會母語，祖孫溝通沒問題」、「阿孫講母語，阿公阿媽最歡喜」。⁸

五、名字的故事

關於名字的爭論是台灣「語言戰爭」的重要一環。我們不時在爭論名稱的問題：台灣話、台語究竟是何指？客家話是台灣話嗎？你是華人？台灣人？中國人？還是既是台灣人也是中國人？為什麼幾乎每位學英語的人都被賦予英語的名字？原住民要用漢人的名字還是原住民的名字？從山胞、高山族、山地人到原住民這些名稱的變化有什麼意義呢？相關的名稱爭議可以一直列下去。這些議題都和學生的生活世界息息相關，很適合作為語言人權教育討論的議題。

原住民正名運動是台灣少數取得政府承認的成功案例，很值得作為「命名權」的教材。「請問貴姓」的首頁有一個相當醒目的大標題，「推動原姓名，政府別打混，正視真姓名，原漢都有份」。「原漢都有份」這句話說得好，原住民回復傳統姓名的運動，的確和所有台灣人都相關，它牽涉到台灣是不是一個能尊重人民語言權利、重視多元族群語言文化的國家。

和正名運動相關的文學作品相當多，「請問貴姓」的網站就列出許多相關的作品，列出的第一首詩是盲詩人莫那能的〈恢復我們的姓名〉，以下僅摘錄這首詩的第一段和最後一段（莫那能，2002）：

從「生番」到「山地同胞」/我們的姓名/漸漸地被遺忘在台灣史的角落/
從山地到平地/我們的命運/唉！我們的命運/只有在人類學的調查報告裡/
受到鄭重的對待與關懷……如果有一天/我們拒絕在歷史裡流浪/請先記
下我們的神話與傳統/如果有一天/我們要停止在自己的土地上流浪/請先
恢復我們的姓名與尊嚴。

莫那能這首詩清楚的表現出姓名和尊嚴的關係，失去傳統姓名就如同失去根一

⁸相關的活動規劃及記錄請參考《社區母語資源中心網站》（<http://www1.nttu.edu.tw/tws/>）的〈行動記錄〉。

樣，無家可歸「在自己的土地上流浪」。以下學生的讀寫反應可瞭解閱讀原住民族正名的詩歌，能讓學生進一步體會語言不只是溝通工具，同時與身份和文化認同密切相關：

過去，「原住民」，對我而言只是歷史課本上偶爾會提到的名詞罷了！與生活息息相關的也許是畢業旅行曾去過「九族文化村」幾回，直到那一天……。我踏上了「台東」這片土，接觸到所謂的「原住民」。他們使用漢名，若不去深入瞭解，也許你不會知道他是原住民，那麼，他們還剩下些什麼呢？身分認同？族群文化認同？這些都一點一滴地被扼殺、被遺忘。（學生D的讀寫回應）

原住民恢復傳統姓名運動還牽涉到文字的問題。書寫傳統姓名的時候，到底要用羅馬字或是漢字譯音？「請問貴姓」的網站刊出Kaing Lipay寫的「墓碑上的名字」，這首新詩，一開頭就問：「你的墓碑上要刻著漢姓漢名/還是以漢字譯音或羅馬拼音的方式刻下傳統姓名？」接著提到族名為「Aloken」的祖父，「卻葬在陌生的『張明坤』墓下」，詩中詳細的介紹阿美族傳統命名的習慣和文化意義，最後作者要求（Kaing Lipay, 2002）：

我的墓碑上/請為我刻下羅馬拼音的傳統名字/用漢字加註譯音/我要我的子孫循著家族的傳統命名方式/讓這些祖先的名字流傳下去/我的墓碑下/將躺著以阿美族為傲/承襲家族傳統姓名為榮的人……。

這首新詩將語言和文化完美的結合在一起，作者希望藉著阿美族「聯名」的傳統，延續、傳承阿美族族群生命和族群語言文化傳統。這首詩提出以羅馬字和漢字譯音並列的方式書寫傳統姓名。以下是一位學生對這首詩的回應：

就像我們漢人重視名字的習俗，原住民也是同樣地注重這件事。可是我們卻自以為是地以掌權者自居，擅自破壞他們的傳統，給他們取了跟他們本身毫無關係的名字……我們卻忽略了很多事。我們忘了他們文化的獨特性，忘了我們應該尊重他們的文化，忘了我們應該站在他們的立場替他們想，而不是獨斷地以我們的認知來評斷他們，認為他們的原住民名字是不被需要的……後來，經過他們自身努力的「原住民正名運動」，終於讓他們能夠光明正大地將他們真正的名字告訴別人。（學生E的讀寫回應）

從學生的讀後心得可知，學生能批判的反省關於命名的語言人權議題，不但能反省漢人不尊重原住民族姓名權的不當行為，又能指出名字與文化、名字與認同的密切關係，同時從原住民族正名的歷程中注意到社會行動對於社會轉型、社會正義的貢獻。這首詩也很適合帶入母語讀寫的議題，例如：母語需不需要書寫？母語書寫和語言權利有何關聯？漢字、注音符號、羅馬字等拼音或文字對於書寫台灣語言有何優缺點、對於語言人權產生怎樣的影響？這些問題不但是語言人權議題，也是目前社會上常討論的話題。

與姓名相關的議題可以作為學生討論的焦點，教師可以運用議題中心教學法讓學生分析社會議題。劉美慧（2000：130-131）曾以「是否贊成原住民恢復傳統姓氏？」為題，讓學生進行結構性爭論。作者曾利用施正鋒的「少數族群語言公平討論區」讓學生討論「是否允許少數族群用自己的語言來命名？證件是否可以用少數族群語言申請？」的問題。以下是相關意見的摘要（施正鋒、張學謙，2003：附錄 10）：

每個族群每個人都有使用自己語言的權利，不管是多數或者少數的族群種族，他們在他們的群居地方上都可以使用自己的族語命名。不管是在地名、路標、公家機關……等。除了使用漢語外應加上羅馬拼音來讓少數族群認識。在身分證或證照上也是可以的，因為我們要做到保護其他語言的特色。在證照上的語言文字一樣，可以在上面標示羅馬字，這樣大家就可以多元學習。

相關的回應幾乎都認為應當允許少數族群使用自己的語言命名，也認為可以使用少數族群語言作為證件使用的語言。這些回應大多肯定命名權，認為語言不但是溝通的工具，也是族群認同、自我認同的重要象徵。在社會行動方面，學生在自辦的母語推廣活動中，曾設計「說說自己的名字」的過關遊戲，這個遊戲邀請小朋友上台使用自己的母語進行自我介紹。透過這些親身體驗的活動，相信能有助於提升這些小朋友對族群文化的自信心，勇於說出自己的名字。

六、語言文化權的反省

語言和文化息息相關，有必要聯結文化來探討語言權利。族群文化和族群語言在台灣教科書裡頭同樣慘遭消音、隱形。Adrienne Rich（1986: 200）曾形容弱勢學生的語言文化在學校隱而不見的痛苦：

隱而不見是既危險又令人痛苦的狀態……當那些有權命名和建構社會事實的人不想看到、聽到你，不管是因為你是黑皮膚、年老、殘障、女性，或是說跟他們不同的腔調或方言……（教師）描述這個世界，然而你卻不在其中，你突然會心理不平衡，就好像是你照鏡子，鏡子內卻空無一物。

這種語言文化隱而不見的現象就是一個嚴重的語言人權問題，值得在課堂上探討。蔡秀菊（1995）所寫的《給我的排灣學生》很適合作為討論族群文化在學校教育隱而不見的現象，這首詩寫著：

面對你/我是如此汗顏/雖說老師是一盞明燈/可是這盞燈實在無法照亮你的未來/你的血液/流著排灣英雄的事蹟/你黝黑的皮膚/沉澱著大武山祖靈的庇蔭……/國文不提排灣神話/歷史找不到你族人的影子/地理是別人的土地/生物沒有熟悉的名字/美術不教族人的圖案/音樂不唱自己的歌/公民是撕裂的價值觀。（引自曾貴海，2006：163-164）

這首詩寫一位漢人教師的反省和歉疚。在缺乏多元文化觀念的教育中，經常忽略學生從家庭、社區、族群帶來的語言文化，結果導致弱勢族群兒童在所有的課程內容都看不到自己熟悉的身影，就像是 Rich（1986）所說的「照鏡子，鏡子內卻空無一物」一樣。作者常將一些相關的文學作品或文章貼在網站，請同學上網回應。如此，也可以彌補因為上課時間有限，無法讓每位同學暢所欲言的缺點，

這首詩帶給我強烈的震撼，雖然我流的是漢人的血液，有著黃褐色的皮膚，以台灣人為傲。但讀完這首詩後我才深深感覺到一個隱形的袋子牢牢的蓋住了我，原來從國小我們的價值觀就被控制了，藉由各個科目教導的內容引領我們走向一個歪曲的社會……而我們從未發覺……。（學生F的讀寫回應）

文中道盡了詼諧與悲哀……「國文不提排灣神話」講的是咬文嚼字北京官話，北京又是哪一國？「歷史沒有族人的影子」只看到史可法、班超、岳飛、張飛蚊子到處飛！「地理是別人的土地」，長江、黃河流阿流什麼時候流到我家門口……我的家、我的地什麼時候變成別人的……「音樂不唱

自己的歌」，山歌、情歌變成妹妹背著洋娃娃……天啊！我又是誰？漢化將我的根、我的話起了化學變化，外來文化湮滅了排灣文化……。 (學生 G 的讀寫回應)

第二位同學的評論十分尖銳，提出許多的質問和反省，她的評論最後還提出多元文化和諧共存的理想：

任何種族皆有其豐富的文化，誰也都不能去欺壓別人文化，唯有相互尊重和平共生，大千世界才能像萬花筒，花花世界美不勝收，相互欣賞、相互扶持才能共譜美麗的和弦，相信誰也不願樂見她族群的沒落與消失。
(學生 G 的讀寫回應)

「少數族群語言公平討論區」有一個議題是和族群文化相關：「學校的課本是否涵蓋少數族群觀點？是限於少數族群、還是所有人？是放在一般課本、還是擺在特別教材裡？」，作者借用這個題目讓學生在網站上發表意見。⁹ 同學一致的認為學校的教材缺乏少數族群的觀點，認為過去以漢人為中心的教材設計不符合台灣族群多元的狀況，也不符合族群平等的原則。大多數同學也都主張將少數族群文化納入教材中，作為少數族群自我認識和其他族群彼此相互瞭解的媒介。以下是同學支持課本應當呈現多元族群文化的意見節錄：

以往的課本都是由國立編譯館所印製，因此所描寫族群文化的角度大都以中國文化為主軸。可是現今的課本已經開放百家爭鳴，各種類型都有，而今又重視本土化教學，因此對於台灣這塊土生土長的地方文化和這裡的族群歷史是可以更加著墨的……不僅提供有興趣的學生更加深入的研究之外，還讓少數族群的人有專門的課文來保存其文化，避免文化流失。首先可以放在特別教材裡詳細的加以描述其文化涵意加深大眾對少數民族的印象，之後漸漸地就可以放在一般課本裡成為大眾所知曉的文化了。
(學生 H 的讀寫回應)

由學生的討論可知，透過批判教育的命名、批判的反省和社會行動。教師和學生可以從文學作品的討論連結到台灣社會的課程議題，除了能指出不合理的現象並提出反省外，還能提出改進的辦法。這樣的做法符合批判教育學所強調的探究公平與正義，也符合語言人權教育的宗旨：對語言歧視、語言不公提出反

⁹ 這些回應後來收錄在施正鋒、張學謙 (2003：附錄 10)。

擊並建立語言權利。

七、反抗語言霸權、爭取多元並存

對語言霸權的反抗需要勇氣和耐心。Rich (1986: 199-200) 除了指出「隱而不見」的痛苦之外，也強調發聲爭取被承認的重要，她說：

需要一些力氣，不僅是個人的力量，而是集體的瞭解，來抵抗這個你被推入的空無，非存在。勇敢的站起來，要求被正視和被聽見。

台灣文學有許多反抗語言霸權的作品，前文所介紹的以詩為主，事實上，短篇小說也有許多相關的作品，同樣適合作為語言人權教學的文學作品。許俊雅策劃的台灣小說系列讀本，除了附有精美的插圖，還對文本做了一些社會、歷史的補充說明。其中有兩本很適合作為語言人權教育的讀本：呂赫若（2006）的《月光光—光復以前》以及吳濁流（2006）的《先生媽》。《月光光》描寫主角為了躲避美軍轟炸逃到鄉村，房東雖然是台灣人，卻只肯將房子租給只講日語的台灣人，莊姓主角不得已只好在家中進行母語戒嚴，不小心說了台灣話，還會遭到房東的責備。後來主角覺悟了，就唱出月光光這首兒歌，反抗殖民者的語言政策。吳濁流的《先生媽》描寫先生媽與兒子錢新發面對日本政府的皇民化運動的不同反應。先生媽不願更變台灣式的語言文化社會習慣，她的兒子卻積極配合皇民化政策，完全的日本化。

張學謙等（2004）已經把這兩本短篇小說的教學程序列出，在此，以《先生媽》為例，補充改寫故事的教學活動。這個改寫活動的用意是讓學生想像其他的可能性，達到賦權予能的功能。作者請同學改寫故事並說明改寫的用意，同時在課堂演出。大多數的同學都對原本的結局不滿意，他們希望結局是愉快的喜劇而非悲劇。其中有一組的改寫說明如下：「經過整組的討論後，組員們皆期許以文化平衡的方式作為結局，在結局中新發也深深體悟到文化之間是需要彼此相互包容與接納，唯有如此，大家才能和平和氣地生活在一起。」這樣的想像的確能破除獨尊官方語言帶來的母語國語不能兼顧的錯誤兩難困境（false dilemma），絕對的同化或絕對的孤立之外，同時兼顧主流社會和自我族群語言文化的選項。同學改編的劇本主要強調錢新發一家人僅說日語、不說母語，所帶來的諸多不便，最後，錢新發反省後向先生媽認錯說：

阿母！我實在不該這麼的崇尚外國的東西，都不顧及你們的感受！（緊

抱著母親、放聲大哭)；先生媽：傻孩子別哭了，走去開飯了，大家都餓了吧！？對了！今天有你最愛的油條喔！（摸了摸新發的頭）。（學生I的改寫回應）

類似的多元並存的想法在學生的閱讀心得中也可以看到，例如說有一位同學就寫說：

雖然我們這一代沒有什麼皇民化政策、請說國語的政策，但政府的教育政策無形中又是個語言控制，中英雙語取向為目標……這是個社會既定的趨勢，但我們逐漸在學習先生媽的精神，懂的學習而不忘本，慢慢瞭解擁有自我文化的重要性，我認為我們應該綜合錢新發與先生媽的觀念，學習他人的優點，保持自己的文化，而不是一昧的崇洋或是躲在自己的世界。（學生J的讀寫回應）

許多同學在表示多元文化並存、互相欣賞學習之後，還常常強調族群文化的重要性，強調「食果子愛拜樹頭」、「若是沒有了自己的語言和文化，一定就像失去了家，無所歸依」，或是強調族群認同感，認為「沒有族群認同感的人就像隨波逐流的浮木一樣，他永遠沒有自信大聲說出我是誰，始終依附在別人之下，這樣不是很可悲嗎？」從同學的討論可知語言人權教育不但能促進學生的批判意識和行動，也能進一步的瞭解語言和文化、語言和族群密不可分的關係，更重要的是學生能從多元文化主義的立場出發，並不會因為爭取自己族群的語言權利而忽略其他族群的語言權利。

肆、結論與建議

語言人權教育的目的在於提升語言權利意識，捍衛語言使用的權利，以促進語言公平和語言保存。本文藉由台灣文學作品引領學生探討語言人權議題，並使用批判教育學的「命名、批判地反省、社會行動」的教學方法，藉以提升師生的語言人權意識並激發社會參與的語言人權實踐行動。語言人權教育能有效的提升語言權利意識促進語言解放，對於語言復振有極大的貢獻。語言人權教育不但是強勢族群由語言歧視轉向社會正義的重要環節，更是弱勢族群反抗語言霸權、追求語言公平的理論和實踐基礎。因此，語言人權需要成為弱勢語

言教育的重要組成部分。語言教育不應當畫地自限地僅停留在語言技能的傳授，應當勇敢的跨越界限，批判的探究語言背後的政治、社會、文化意涵，達成「意識啟發」的工作，除去危及語言多樣性發展的單語同化意識以及語言歧視主義。結合弱勢語文教育與社會正義，不但能讓師生得以批判的探究語言意識型態，並能激發師生積極的投入促進語言保存的社會行動。

將語言人權融入課程教學可以讓我們重新將母語定義視為權利和資源。語言權利和語言保存有極為密切的關係，推展語言人權教育應有助於語言的保存與發展。建議教師把語言人權議題融入課程，以啟發學生語言權利意識，促進語言保存。語言人權對強勢和弱勢族群都有教育意義。強勢族群對語言歧視的現象常常視而不見，對語言意識型態更是缺乏反省和批判。弱勢族群也常內化統治者的價值觀，忽略了語言社會的不平等現象及其根由。語言人權因此成為強勢語言由語言歧視轉向社會正義的重要環節。對弱勢族群而言，語言人權更是弱勢族群教育反抗語言霸權追求語言公平、語言復振的重要原則和實踐基礎。

本文建議將語言人權教育融入課程教學，特別是教師培育的課程，故提出運用台灣文學作品作為審視語言人權問題的讀寫材料，並以批判教育學的方法，進行命名、批判的反省和社會行動的作法，可以作為語言人權課程實施的一個參考。基於批評教育學對批判覺醒以及社會行動的重視，我們特別強調語言人權教學除了要重視提升批判的語言意識，還要提供機會讓學生參與社會實踐，將語言冤屈化為語言人權。本文借用 Wink（1997: 118）論述行動在課堂教學的重要作為結論：

這些課堂作為的基本信念就是我們必須行動；我們必須將教學和實際生活結合；我們必須將教學和我們所在的社區相結合；我們必須不斷的嘗試學習與教導，如此我們才能成長，才能提升學生的生活、或是為了自我以及社會的轉型。

參考文獻

- 丘才廉（1994）。**加拿大語言權之探討**。國立政治大學法律研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳濁流（2006）。**先生娘**。台北市：遠流。
- 呂赫若（2006）。**月光光—光復以前**。台北市：遠流。
- 呂興昌（2003）。請你做伙來救助。**第三屆賴和大專文學營代營主任e話**。2008年2月1日，取自 <http://ws.twl.ncku.edu.tw/bu-gi/chhong-chok/chok-chia/li-he-ngchhiong/chohoe-lai-kiuchou.htm>
- 呂興昌（主編）（1999）。**台語文學運動論文集**。台北市：前衛。
- 李根芳（譯）（2007）。George Steiner 著。**勘誤表：審視後的生命**。台北市：行人。
- 李惠敏（2002）。**從洋鬼子到外勞：國族、性/別與華語文教學**。台北市：巨流。
- 林央敏（主編）（1998）。**語言文化與民族國家**。台北市：前衛。
- 施正鋒（主編）（2002）。**語言權利法典**。台北市：前衛。
- 施正鋒、張學謙（2003）。**語言政策及制定「語言公平法」之研究**。台北市：前衛。
- 胡民祥（1992）。動態看待台灣文學語言。載於**番薯詩刊**（頁19）。台北市：台笠。
- 紀傳洲（2000）。風頭水尾。載於鄭良偉、曾金金、李櫻、盧廣誠（編），**大學台語文選（上冊）**（頁299-318）。台北市：遠流。
- 張學謙、蔡丕遲（2004，12月）。將語言人權融入語文教學。載於國立台東大學語文教育學系舉辦之「**語言人權語語言復振學術研討會**」論文集（頁191-209），台東市。
- 張學謙（2005，10月）。從「中國化」到「多元化」的台灣語文政策：語言生態的觀點。載於台北市立教育大學舉辦之「**中華文化與台灣本土化研討會**」論文集（頁155-180），台北市。
- 張學謙、紀淑萍、顏淑君、戴煜德（2006，10月）。台語詩歌 e 語言關懷 kah 教學運用。載於國立成功大學舉辦之「**2006 台灣語文文學學術研討會論文集—詩歌 kap 土地 e 對話**」（頁1-16），台南市。
- 張學謙、董恕明（2007，12月）。看見台東的語言多樣性：雙語文本的收集、創作與編輯。載於國立台東大學華語文學系舉辦之「**『知本求新』：2007**

- 國立台東大學華語文多元發展與應用」學術研討會論文集（頁 1-20），台東市。
- 莫那能（2002）。恢復我們的姓名。2008 年 5 月 18 日，取自 <http://www.realpangcah.net/2002/articles/00.htm>
- 陳雷（2001）。母語與愛情。載於陳雷（編），**陳雷台語文學選**（頁 3-4）。台南縣：台南縣文化局。
- 陳黎（2001a）。島嶼之歌：給台灣的孩子。載於陳黎（著），**陳黎詩選**（頁 249-253）。台北市：九歌。
- 陳黎（2001b）。不捲舌運動。載於陳黎（著），**陳黎詩選**（頁 211-213）。台北市：九歌。
- 曾貴海（2006）。戰後台灣反殖民與後殖民詩學。台北市：前衛。
- 黃伯叡（譯）（2005）。Joan Wink 著。**批判教育學——來自真實世界的紀錄**。台北市：巨流。
- 黃宣範（1993）。語言、社會與族群意識——台灣語言社會學的研究。台北市：文鶴。
- 馮朝霖（2002）。序言：「希望的種籽」撒往何處？載於蔣興儀、簡瑞容（譯）。Betty A. Reardon 著。**人權教育：權利與責任的學習**（頁 i-viii）。台北市：高等教育。
- 楊振裕（2004）。台灣母語攏是寶。2008 年 2 月 1 日，取自 <http://iug.csie.dahan.edu.tw/TG/MTFamily/Lun-sut/bunhak/3.htm>
- 劉美慧（2000）。建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗。**花蓮師院學報**，11，115-142。
- 蔣興儀、簡瑞容（譯）（2002）。Betty A. Reardon 著。**人權教育：權利與責任的學習**。台北市：高等教育。
- 鄧紅風（譯）（2004）。Will Kymlica 著。**少數群體的權利：民族主義、多元文化主義與公民權**。台北市：左岸文化。
- Kaing Lipay（2002）。墓碑上的名字。2008 年 5 月 18 日，取自 <http://www.realpangcah.net/2002/articles/005.htm>
- Ada, A. F. (1988). Creative reading: A relevant methodology for language minority children. In L. M. Malave (Ed.), *NABE '87 theory, research and application: Selected papers*. Buffalo: State University of New York.

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Baker, C. (1997). *Foundations of bilingual education* (2nd ed.). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Cazden, C. & Dickenson, D. K. (1981). Language in education: Standardization versus cultural pluralism. In C. A. Ferguson & S. Brice-Heath (Eds.), *Language in the USA* (pp. 457-458). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorian, N. (1998). Western language ideologies and small-language prospects. In Lenore A. Grenoble & Lindsay J. Whaley (Eds.), *Endangered languages: Current issues and future prospects* (pp. 3-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- hooks, b. (1989). *Talking back*. Boston: South End Press.
- hooks, b. (1995). This is the oppressor's language/yet I need it to talk to you: Language, a place of struggle. In A. Dingwaney & C. Maier (Eds.), *Between languages and cultures: Translation and cross-cultural texts* (pp. 295-301). Pittsburgh, London: University of Pittsburg Press.
- Huss, L. (1999). *Reversing language shift in The Far North: Linguistic revitalization in Scandinavia and Finland*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia 31. Uppsala: Uppsala University.
- Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68(1), 4-10.
- Lindgren, A-R. (2000). Language emancipation: The Finnish case. In R. Phillipson (Ed.), *Rights to language: Equity, power, and education* (pp.40-45). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Osborn, T. A. (2006). *Teaching world languages for social justice: A sourcebook of principles and practices*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulston, C. B. (1997). Language policies and language rights. *Annual Review of Anthropology*, 26, 73-85.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Reagan, T. & Osborn, T. (2002). *The foreign language educator in society: Toward a critical pedagogy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rich, A. (1986). Invisibility in the academy. In A. Rich (Ed.), *Blood, bread, and poetry* (pp. 198-201). New York: Norton.

- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. London, Chicago: The University of Chicago Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. In T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (Eds.), *Minority education: From shame to struggle* (pp. 9-44). Clevedon, Avon, England : Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education—Or worldwide diversity and human rights?* Mahwah, New Jersey, London & UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. & Rannut, M. (Eds.)(1995). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. New York: Mouton de Gruyter.
- Wink, J. (1997). *Critical pedagogy: Notes from the real world*. New York: Longman.

資源教室方案與台灣的融合教育

洪儷瑜*

摘要

資源教室方案原被認為抽離式的特教方式，與強調特殊學生和一般學生在普通班級的融合教育應該是對立的。在 1997 年《特殊教育法》的修訂之後，資源教室方案在台灣轉型後，儼然成為推動融合教育的前哨站。本文由資源教室方案在台的發展、融合教育在台的經驗，以及資源教室方案在台灣轉變，闡述資源教室方案推動融合教育的貢獻。並因應國內現有資源班的實施，對縣市教育局、學校行政主管教師、師資培育單位等的單位提出問題和建議。最後，借 7-11 的經營理念，建議確定資源班定位和效能，增加資源班教師的知能，學校對資源班正確的認識，各縣市因應自己的條件需求建立資源流通網絡和系統。果如此，則台灣的學校將離負責任的融合教育之理想不遠了。

關鍵詞：資源教室方案、融合教育、身心障礙學生、特殊教育的發展

*洪儷瑜，國立台灣師範大學特殊教育學系教授

電子郵件：t14010@ntnu.edu.tw

來稿日期：2008 年 4 月 28 日；修訂日期：2008 年 5 月 27 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

Resource Room Program and Inclusive Education in Taiwan

Li-Yu Hung*

Abstract

The resource room program was considered as pull-out and set aside program for students with special education needs, which contrasts ideally with inclusive education. Since the 1997 Special Education Act amended, the rapid development of resource room programs in Taiwan, resources room program takes the crucial role to impetus the inclusive education in Taiwan. The article introduced the development of resource room programs and the implementation of inclusive education in Taiwan. However, many problems occurred during the developmental stage, which obstruct the further impetus the inclusive education in Taiwan. They are restriction of the role and function of resource room program, insufficient competence of resource room teachers, lack of comprehensive plan of the special education for each LEA, and lack understanding of the innovative function of resource room programs. The model of the 7-11 convenient stores in Taiwan is suggested to re-think the further development of the resource room program. If so, the responsible inclusive education is expected in the near future.

Keywords: resource room program, inclusive education, students with disabilities, development of special education

*Li-Yu Hung, Professor, Department of Special Education, National Taiwan Normal University
E-mail: t14010@ntnu.edu.tw

Manuscript received: April 28, 2008; Modified: May 27, 2008; Accepted: June 12, 2008

早期障礙學生一直被認為應該在特殊學校或特殊班級，即所謂的隔離的教育環境，和一般學生和家庭、社會分開來接受教育。國內一直到 1967 年才開始提供在普通班級的特殊學生特殊教育，這應該是我國統合教育的創舉。本文藉由資源班和融合教育在台灣的發展，闡述資源班在台灣如何因應時代的需求，在推動融合教育扮演新的角色。

壹、資源教室方案引進台灣與其發展

資源教室方案早在美國 1913 年由 Robert Irwin 博士針對視覺障礙學生設立，隨後類似的服務模式也被用來服務重聽的學生，1950-1960 年代由於特殊學生進入普通班級就讀，資源教室方案就開始在很多學校實施，用來照顧就讀於普通班的障礙學生，然而在 Dunn 的呼籲沒有出現之前，特殊教育班或學校仍是特殊教育安置的主流，1970 年代之後，尤其是最少限制的原則和階梯式的連續服務，資源教室方案逐漸增加，進而取代隔離式的教育安置，成為特殊教育的主流（Wiederholt, Hammill & Brown, 1983）。

資源教室方案（resource room program）譯自 resource room program，resources program 或 resource room，是一種特殊教育服務的模式，亦被稱為抽離（pull-out program）或撥出來（set aside）的服務方案（藍祺琳，1997），主要提供具特殊需求學生，在與普通環境接觸最多的情況下，接受所需的特殊教育服務，解決這些學生在普通班無法克服的困難，同時，也協助這些學生能有機會接觸正常環境充分發揮學習的潛能（Wiederholt, Hammill & Brown, 1983）。資源教室方案在國內曾因教育行政對「教室」和「班級」之差別定義，原本「資源教室」都改為「資源班」。但事實上這些名詞在英文都指 resource room 所提供的服務方案，除非文內說明有刻意區分，本文對此兩名詞視為同義。

一、資源教室方案在台灣的發展

（一）資源教室方案的引進

國內最早類似資源教室的計畫，1967 年所實施的視覺障礙就讀國民小學的混合教育計畫，只是當時並未使用「資源教室」一詞，而用「盲生輔導室」（張訓誥，1983）。最早出現「資源教室」一詞是 1975 年台北市新興國中設立的啓聰資源教室，當時因應聽障學生口語教育的需求，讓不使用手語的聽障學生也

可以接受特殊教育，為我國最早的資源班。1976 年台北市在金華、明倫等兩所國中和中山國小設立啓智類資源班，這些班級在當時因為沒有資源教室的法令依據，都是以實驗班級性質成立（孟瑛如，2006）。後來因為種種因素，啓智類資源班未被延續，三校仍維持其原有的特教班實施啓智教育，而新興國中的啓聰資源班一直延續到今，2005 年新興國中曾為台灣啓聰統合教育 30 週年舉辦慶祝活動。

（二）資源教室方案的發展

隨後，「台灣省國民中學成立資源教室（班）之規定事項」於 1978 年訂定，我國資源教室方案開始有了法源依據，服務對象以輕度障礙為對象，各縣市各指定一所學校辦理，當時全省國中共 19 所，國小也有 10 所設置資源教室（黃武鎮，1983），除了台灣省推動外，台北市也於 1978 年在金華國小設啓聰資源教室，資源教室的設立開始由國中延伸到國小，由聽障類到其他類特殊學生。一直至 1982 年，全國已有 22 所國中和 12 所國小辦理資源教室的實驗（王天苗，1983）。1984 年《特殊教育法》的通過，1986 年台北市政府公布「台北市國民中小學資源班實施要點」，將資源教室方案正式給予特殊教育班級的地位，給予員額的編制，讓「資源班」正式取代過去的「資源教室」，告別僅有硬體教室，沒有教師員額編制的窘境。此舉也突破國內教育行政對班級人數計算，同一位學生不得雙重計算的限制，讓教育預算更能反應出障礙學生的需求，學生在普通班和資源班的學籍和需求同時都被肯定。1987 年高雄市也訂定「高雄市國民中小學資源班實施要點」，隨後資源班在兩個院轄市大量設置，而當時台灣省仍以資源教室和資源班兩種模式並行，成長不若兩院轄市明顯。

1992 年張蓓莉教授擔任台灣師大特教中心主任之際，受台北市教育局委託進行特殊教育班級規劃和台北市國中學習困難資源班現況調查，張蓓莉和其中中心同仁在完成的報告（張蓓莉、蔡先口、林坤燦、洪麗瑜、孫淑柔，1994），發表台北市國中在 1991-1993 年期間，每年資源班級數增加 10 班以上，八十二學年度國中設有資源班的學校已有 38 所，國小設資源班的學校也有 47 所，當時高雄市國中設有資源班的學校有 33 所，37 班，國小僅有 2 所。與上述數據相較，在 1984 年《特殊教育法》前後，資源班的設立差異很大，《特殊教育法》之後設有資源班校數成長快速，且各區域設立資源班的發展不太一樣，《特殊教育法》之前，以國中設立資源班較多，《特殊教育法》之後，全國和台北市兩區國小增設資源班校數較為明顯，但高雄市恰巧相反，《特殊教育法》之後仍以國中設立校數為多，其國小設立資源班之數量遠落後其他區域。

（三）身心障礙資源班的產生

早期資源班都以單類別的資源班為主，除了聽障、語言障礙、自閉症之外（如表 1），最多就是所謂的學習障礙，或稱學習困難、學習遲緩、低成就，高雄市曾以 1988 年訂定「高雄市學習遲緩資源教室實施計畫」、台北市也訂定「台北市國民中小學資源班實施要點」、「台北市國民中學學習困難資源班實施計畫」等，可見在當時資源班雖為單類別招生，招收對象五花八門，除包括《特殊教育法》所列的學習障礙或行為異常學生，各縣市自訂的學習遲緩、學習困難、高智商低成就等類的學生，此作法已讓資源班實施國外文獻所謂的「不分類」特殊教育（洪麗瑜，1990），針對低成就學生的補救教學功能遠大於身心障礙學生的適性教育。

在國立台灣師大特教中心張蓓莉主任和中心同仁接受台北市教育局委託規劃台北市國民中學特殊教育班級時，當時研究團隊中的張蓓莉、盧台華和作者鑑於台北市特教班級設置的問題，包括啓聰資源班的數量分布有限，學生無法就近就讀；輕度智能障礙學生不易進入普通班，僅能在啓智班做回歸主流，無法在普通班獲得應有的特殊教育支援；新近的嚴重情緒障礙（當時稱為行為異常、性格異常）的服務不易被學校接受，設置班級的難度很高；現有學習障礙和學習困難資源班不易區分，資源班為了班級績效，希望資源班學生越早回歸越好（當時認為學生越早回歸表示教育成效佳），因而導致很多學習障礙學生無法通過資源班的標準，甚至還規定學障學生僅能有單科學科成績低下才可入班，多科或全面成績不佳的學生不得進入學障資源班，或被認為浪費特教資源等謬誤；也因應當時融合教育興起，特殊教育安置社區化，不應讓特殊學生因障礙不符合該校設置的類別，僅能選擇放棄特殊教育或跨區就讀其他學校。因此，該專案把美國的跨類別資源教室方案的模式，提供給台北市教育局設置「身心障礙資源班」的概念，1995 年台北市教育局就先在 15 所國中率先設置跨類別的「身心障礙資源班」。

當時這個新的資源班確實引起不少反彈，有來自普通教育的工作者，校長和普通班教師認為設置資源班會把附近學校的特殊學生放到自己學校或班級內，作者也因此寫了一篇〈他們不特殊，他們也是我們的學生〉刊登在台北市教師研習中心編輯的刊物（洪麗瑜，1997a），配合台北市教育局的宣導，讓學校和普通班教師瞭解這些學生本來就屬於該學校的事實，讓他們瞭解不設置資源班，校內並不會減少這些學生，僅是讓特殊學生的問題隱性化而已。另一股反彈來自早期的單類別資源班教師，他們發現進入資源班的學生程度不如以往低成就

學生，不易回到普通班，學生的特殊需求類型很多，教師需要準備多種課程，不像以前只要教英文、數學或注音符號（王天苗，1983；黃武鎮，1983）一學期或一學年就可以了，因此部分資源班教師紛紛在這段期間申請提早退休，讓台北市資源班頓時流失不少師資。

（四）非國民教育階段的資源教室方案

資源教室方案除了在義務教育階段發展之外，也隨 1984 年新特殊教育法對障礙學生在國民教育階段後之教育輔導的規定，1989 年訂定「大專院校輔導身心障礙學生實施要點」，陸續在招收較多身心障礙學生的大專院校也設置資源教室，例如淡江大學、台灣師範大學等，1998 年台北市也在市屬高中設立跨類別的資源班，只是高中職、大專校院的資源班運作方式和國民教育不太相同，其擔負間接服務的角色更重了，曾陸續被探討（洪儷瑜，1997b）。

二、台灣各類資源教室方案

（一）各類資源教室方案在台灣之首例

綜合上述，資源教室方案引進台灣的各種首例和年代整理如表一，結果也顯示資源方案的發展在 1984 年《特殊教育法》之前後的差異，多數首創事例幾乎都是在七〇年代後期開始。資源班的設立由國中到國小、由國民教育到高等

表 1 台灣各種資源班的首例事件表

類型	成立年代	首設立學校
視覺障礙	1967	視覺障礙學生就讀國校混合教育
聽障	1975	台北市立新興國中
單類別	1978	台北市金華國小和台灣省 10 所國小設置資源教室
語言障礙	1980	台北市立福東國民小學
學習障礙	1982	台北市立永春、東門、劍潭、河堤國民小學
跨類	1989	公布大專院校輔導身心障礙學生實施要點，教育部補助大專院校設置資源教室
自閉症	1990	高雄市立瑞豐和內惟國民小學
視覺障礙	1993	板橋高級中學設置視覺障礙資源教室
跨類	1994	台北市立 15 所國中設置身心障礙資源班
跨類	1998	台北市立所有高中設置身心障礙資源班
跨類	2001	跨類別巡迴班，身心障礙巡迴班

資料來源：作者自行整理。

教育到高中職、由單類的成立到跨類別，逐漸擴大照顧不同類別、不同階段的特殊學生，這些和八〇年代融合教育的引進，有相輔相成的效果，下文將詳述之。

（二）台灣資源教室方案的類型

D'Alonzo 等人（1979）和 Weiderholt 等人（1983）綜合現有資源教室方案提出五類：單類別、跨類別、不分類、特殊技巧訓練、和巡迴等方式；張蓓莉（1988）綜合各種分類，對資源教室方案型態提出較完整的分類，將資源教室方案，分別依服務對象、教學內容、所在處、和功能列舉下列 13 種不同的方案。

1. 以類別服務對象分類可包括單類、跨類和不分類等三種。
2. 依教學內容分類資源教室方案可分單項重點或多項重點的實施。
3. 依所在處分類包括巡迴和駐校式的資源教室方案。
4. 依教學方法分類可分團體教學、個別教學和學習中心等。
5. 依功能分類，資源教室分直接服務（評量和教學）、間接服務（諮詢）、和綜合服務（包括直接和間接）等三項功能。

在各種資源教室方案類型中，依據台灣實施的經過說明以下六類主要類型：

1. 單類別的資源教室方案：早期台灣設立的資源班都以此類為主，資源教室專為某一類的特殊學生設計，如聽障、視障、自閉症。僅招收單類別的學生，需求較為單純，師資專長也較易配合學生需求，尤其是早期特殊教師資格認定採類別制。只是此類的資源班可能無法照顧到校內其他類的特殊學生，且可能因部分類別出現率過低或學校總人數過少，不易在校內招到足夠單類型的特殊學生，而讓他校學區內的該類別特殊學生跨區就讀，將會有學校意願和交通等問題，以及也違反社區內就近安置的原則，所以，國內視覺障礙、自閉症單類別資源班多採巡迴方式為多。

2. 跨類別的資源教室方案：招收兩類或兩類以上的特殊學生，1994 年台北市成立的身心障礙資源班和目前國內數最多的資源班類型，都屬於這類。這類資源班可以讓特殊學生社區化安置，且讓學校可以照顧學區內的特教學生，增加學校之教育效能，但因學生類別多，師資專長需要多元，如果招收學生類別需求差距過大，易造成師資專長無法配合的問題，台北市剛成立身心障礙資源班時即面臨這些問題，後來教育部身心障礙類教師檢定採不分類別，各大學院校之師資培育單位也將課程由單類別的設計重組為跨類別的，以及近年來全方位設計的理念漸漸引進特殊教育的實施，教師專業知能不足的問題得以獲得改善。

3.單科重點資源教室方案：只以單科或單項重點為主，早期的學習障礙資源班有學校限收語文、數學、或自然單科成績低下，或語言障礙僅以構音矯治為主，這種方式多數在類別式的資源教室，且僅提供窄化的服務項目，這類資源班類似專科診所，除非特殊教育資源規劃完整，各校互相支援得好，或服務重點確實為高專業需求和高比率的，否則，資源分布不均容易浪費。台灣目前已經很少見到這類的資源教室方案。

4.多項重點資源教室方案：資源教室提供多項課程和多項服務方式，目前不論單類別或跨類別的資源班若真的落實個別化教育計畫，以學生的需求來設計課程或服務計畫，都會發展成多項重點服務的資源教室，目前，很多身心障礙資源班為了滿足各種學生的需求，所提供的服務型態也是多種課程，包括外加、抽離、個別輔導、甚至配合校內或校外資源和支援系統安排各式各樣的服務方案，不僅限於學科教學、還需進行篩選診斷、諮詢等工作（黃慈雲，2004；楊惠甄，2000），甚至還有認輔個案進行個案管理的工作（顏秀雯，2000）。此外，台北縣市剛成立不久的巡迴式行為情緒支援也屬於此類，他們雖僅以行為或情緒問題單一服務對象，但因不限類別、且轉介出來的行為問題多屬嚴重，巡迴教師必須和轉介學校合作處理個案、每個個案的行為嚴重程度不一而有不同介入階段和不同介入目標，因此服務策略、方式和重點需要非常多元（Hung, 2006）。

5.駐校式資源教室方案：駐校式的資源班以校內學生為主要服務對象，特殊教育服務僅在校內提供，目前多數身心障礙班都屬於駐校式的方案。這種方案可省去教師交通的時間，在設備安排也較容易，且教師除了可以直接服務學生之外，由於在校時間長，還可以進行很多間接性的服務工作，包括校內宣導、篩選診斷、教師諮詢和個案管理等。但駐校的模式可能的限制有二：在腹地廣大但學生人數較少的地區，如花蓮、台東、嘉義、屏東等，很多學校因學生數過少而難以招收足額的特殊學生，駐校式的班級設置與否會出現浪費編制或犧牲學生需求的兩難；其次是出現率很低的特殊學生，如自閉症、視覺障礙，需要資源教育的學生人數常不足以設立資源教室。為因應上述問題，巡迴式的資源班就能以擴大服務空間來克服人數不足的現象。

6.巡迴式資源教室方案：異於駐校式資源教室方案，巡迴特教教師到學生就讀學校或家裡提供特殊教育，教師沒有固定提供服務的場所，所以，巡迴教師大多不在所屬學校服務該校學生。因此教師在往返的交通時間可能多於實際服務的時間，而且有些服務可能因設備和教材教具的攜帶與教學場地安排的

困難而被犧牲，此外，因巡迴資源教師對學生就讀學校接觸有限，有時未能如駐校式的資源教師所發揮效果那麼大。基於上述問題，國內多數都會型縣市都以駐校式資源班為主，但部分縣市因需求不得不設置巡迴資源班，將身心障礙資源班的功能比照多校合用教育行政人員之作法，讓身心障礙巡迴教師的角色和功能不僅限於抽離教學或諮詢，也讓教師在負責巡迴的學校扮演部分時間的駐校資源班教師，承辦特殊教育推行之相關業務。此外，在地廣人稀的區域針對需要高專業知能和設備的特教服務，美國有很多類似巡迴圖書館方式的特殊教育服務，讓聽覺障礙或語言障礙巡迴教師開著一部特製的移動式教室，以休旅車或箱型車改裝巡迴服務，目前國內仍未見此例。

貳、融合教育和其在台灣的經驗

一、融合教育的意義

1980 年代由於對回歸主流的反省，美國學者提出「以普通教育為首」之後，聯合國也為了讓各國政府貫徹「機會均等與全面參與」的理念，特別於 1993 年會員大會通過「障礙者機會均等準則」（The standard rules on equalization on opportunities for persons with disabilities），接著於 1994 年 6 月 10 日在西班牙的薩萊門卡市（Salamanca）開會並發表著名的「薩萊門卡宣言和為特殊教育需求行動的架構」（Salamanca statement and framework for action on special education needs）簡稱「薩萊門卡宣言」（Salamanca Statement）或融合教育宣言，其中提出融合教育（inclusive education）是：

所有學生應該在一起學習，不管他們的困難或差異有多大。融合學校必須要確認和學生多元的需求並有所反應，包括考慮不同學習方式和速度提供調整，確定均能由課程、單位的規劃、教學策略、資源和其與社區的關係等方面表現出教育品質。在每一個學校應該有連續的支援（support）和服務滿足各校所面臨的連續性的特殊需求。（UNESCO & Ministry of Education and Science, Spain, 1994: 11-12）

融合教育的定義分歧，根據英美學者對融合教育的主張大至可分為兩種，其一在強調去除特殊教育的隔離安置，有美國的 W. Stainback 與 S. Stainback（1992）和 Pearpoint 與 Forest（1992），另一種主張強調整個教育的包容性，

有英國的 P. Mittler (2000) 和美國的特教行政協會 (Council of Administrators of Special Education, CASE, 引自 Kauffman & Hallahan, 1995)。四種定義分述如下：

(一) 融合學校或班級在主流教育環境中教育所有學生，包括障礙的學生，沒有學生會被降級般的安置到學校外的隔離房舍、流動的教室或特殊班 (Stainback & Stainback, 1992: 34)。

(二) 融合代表結束標記、特殊教育和特殊班，但不是結束在普通班內必須的支援和服務 (Pearpoint & Forest, 1992: xvi)。

(三) 在教育的領域中，融合包括學校的改革與重新組織為一整體，以確保所有學生可以完全的擁有學校所提供之教育與社會參與的機會之目標，它包括課程、成就評量與報告、校內學生分組的決策、教學方法和班級管理、運動和休閒機會等 (Mittler, 2000: 2)。

(四) 融合意味著障礙學生可以在支持、異質性、年齡適切、自然且以學生為主的教室、學校和社區環境中接受教育，以讓他們得以充分準備地參與多元化的統合社會 (Council of Administrators of Special Education, CASE, 引自 Kauffman & Hallahan, 1995)。

儘管不同學者對於融合教育的解讀和主張各有差異，MacMillan 等人 (1996) 認為「完全」意旨一個孩子整學年、一整天都在普通教育，所以，完全融合是指障礙學生所有時間都在普通教育。完全融合強調全時制在普通班，因而推動的目標會放在去除隔離教育環境。而其他融合教育的看法，如英國的學者、美國特教行政協會則強調一般教育環境的調整和包容學生各種需求的效能。McMillan 等人也綜合文獻發現完全融合僅是理想既缺乏邏輯論證，也無法獲得實證。所以，推動融合教育這些不同的態度，被 Vaughn 與 Schumm (1995) 區分為負責任的融合 (responsible inclusion) 和不負責任的融合 (irresponsible inclusion)，他們提出負責任的融合教育應符合九項特徵：

- (一) 以學生的需求為優先考慮，而不是先考慮地方。
- (二) 教師有機會瞭解融合教育，且自願參與的。
- (三) 提供適當的資源，包括人力、物力、軟硬體設備。
- (四) 發展和執行以學校為本位的融合方案，不論資源或人力來自校內外，都應以依據學校需求發展學校本位之融合方案。
- (五) 維持連續性的服務方案，以滿足連續性的特殊教育需求。
- (六) 持續監控調整服務的執行。

(七) 提供持續性的專業發展。

(八) 持續討論以發展出群體內的融合理念，自發性的認同。

(九) 發展和調整出適合所有學生的課程，包容差異性之多層次教學和課程。

Vaughn等依據上述九項標準，批評若干不負責任的融合教育，包括推動融合教育優先關心學生受教育的地方，忽略學生的需求；教師被要求加入融合教育未被尊重；未能事先為普通班建立所需的資源，讓特殊學生或教師無法有適當的資源或支持系統；以州、地方政府所提供的融合教育指南為各校執行的依據，忽略各校的個別需求；完全融合是特殊教育唯一的選擇；建立好教育服務並執行，但未考慮系統效能的監控和必要的調整，忽略改革的過程；融合教育方案未包括必要的專業發展，讓所有成員在參與中有機會進修；未重視學校內自發性的發展出融合的理念；未考慮課程和教學的發展要滿足所有人的需求。他們並將幾個專業組織在融合教育的態度區分成連續的四種等級，第一級是重度障礙協會（The Association for the Severely Handicapped, TASH）的態度，無條件信任完全融合（unqualified enthusiasm for full inclusion）；第二級是學障的幾個組織（Council for Learning Disabilities, Division of Learning Disabilities, Learning Disabilities Association），他們對融合僅關注未提供適當服務給學習障礙者的實施；第三級是信任融合的理念，但關注要維持連續性的服務（Council for Exceptional Children, CEC）；第四級是美國教師聯盟（American Federation of Teachers, AFT），他們關注普通教師和融合教育對所有學生的效果。雖然他們未明文說清哪一種是不負責任的融合教育，但上述四種態度，第一級的態度是強烈感性的信仰，到第四級強調以實證性的成效為依據，可歸納出融合教育從感性到理性之間態度的連續。

聯合國教育科學與文化組織（United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organizations, UNESCO）對融合教育的主張雖也強調在普通教育環境接受教育，但卻認為「融合教育不應該僅是一個議題，而是一個整個學校系統發展的取向」（UNESCO, 2008）。所以，融合教育確實需要經過理想和實際之間的改革過程，其間又面臨充滿感性的信仰和強調實證的理性之迥然不同的態度和方法。所以，推動融合教育確實需要有正確的態度和方法。

二、台灣推動融合教育的經驗

鈕文英（2000）將台灣目前實驗的融合教育歸納為四種模式，以一般學生進入特殊班由特教教師負責教學、特殊學生進入普通班由特教教師負責教學，

特殊學生進入普通班由普通教師負責教學、和特殊學生融入普通班，有普通班和特殊教師共同參與，但因作者認為鈕文英的分類中，對所謂的普通班都是實驗式的普通班，這些普通班在設置地點和學校編制上，與一般普通教育的班級差異很大，類似一種實驗教育的班級，某種角度而言也是隔離的，類似回歸主流時所採用的「倒返回歸」，讓普通學生進入這種實驗班與特殊學生一起學習，所以將上述四種分類修正為五種，把普通班再分實驗設置的班級和真正的普通班，細述如下：（一）一般學生進入特殊班，由特教教師負責教學，包括彰化啟智學校幼稚部融合教育班、台中啟聰學校幼稚部融合教育班、伊甸基金會早期療育融合班；（二）特殊學生進入實驗的普通班，由特教教師負責教學，新竹師院實小學前融合班；（三）特殊學生進入普通班，由特教教師負責教學，包括台北市理想國蒙特梭利幼兒園；（四）特殊學生進入實驗式普通班，由普通教師負責教學，特教教師或專家提供諮詢，包括高雄縣大津融合教育中小學實驗班；（五）特殊學生在普通班，普通教師與特教教師合作，包括南投水里國小附設幼稚園、高雄市前金幼稚園、育誠幼稚園、資源班入普通班提供服務的中小學等。

如果採 Vaughn 與 Schumm（1995）負責任的融合教育之標準，上述第一、三、四種僅做到讓特殊學生和普通孩子在一起，其在以學生需求為優先、發展學校本位的融合方案、維持連續性的服務、持續監控和調整等項目上比較微弱，也由於第一、二、三種都是由特教教師擔任，如要推廣到其他老師和全校性的實施，可能有所限制，其中第二、四種在台灣也無法延續，可見其在發展理念上的限制。總之，上述以「融合教育」之名研發之混合普通學生和特殊學生之教育實驗，多數以完全融合為目標，忽略所研發之方案與普通教育的結合，有些可能因發展出適合各種需求學生的課程與教學，其成果將可運用在融合教育班級內，尚名符其實，否則，第一、二、四應也是另一種隔離方案。如果以融合教育的另一個重點，強調普通學校對各種學生特殊需求的包容性和因應調整的能力，以及負責任的融合教育之標準，第五種融合實驗計畫可能是兼具實質和可推廣性，但這些與普通教師合作的特教教師哪裡來呢？各縣市多以設立學前巡迴班級來提供類似方案的人力和資源。類似此作法，各縣市教育局和中部辦公室設置單類巡迴班，藉由這些巡迴班的教師人力，以增加學校對特殊學生需求的支持，雖然效果仍不如預期（蔡瑞美，2000），但以資源班為作為推動校本的融合教育方案之地方分站，在布局上已見雛形。如採美國特殊兒童協會的態度，信任融合教育的精神，但關注特殊教育服務的連續性，且以學生需求

為優先，發展負責任的融合教育，以目前資源班的各種發展和改革會有利於國內推動融合教育。

參、資源班在融合教育趨勢下的發展

從上述發現資源班在 1994 年的巨變後，過去十年國內資源班的發展，可以由教育部的統計年報和研究一窺究竟，以下依據數量、類型、功能的改變闡述資源班在我國融合教育趨勢下的發展。

一、量—逐漸取代主流

融合教育的前提需提供所有障礙學生所需的特教服務，我國接受特殊教育的障礙學生一直有待提升，1991 年第二次特教普查發現 84.4% 特殊學生都是在普通班未接受任何特殊教育，當時最多特殊學生的特教安置型態是特教班，11.54%，其次是特殊學校，2.86%，資源班之學生比率僅有 1.04%，不到特教班學生的 1/10。

自從 1997 年新修訂的《特殊教育法》明文開放特殊教育服務不再限於特殊教育班級，第 14 條規定「為使就讀普通班之身心障礙兒童得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法，其辦法由各級主管教育行政機關訂定之。」新法並規定教育部需定期出版特殊教育統計年報，因此本文分析所有已出版之特殊教育統計年報（教育部，1999，2000，2001，2002，2003，2004，2005，2006，2007），由於 1999 年的統計未提供安置型態的學生人數，所以部分分析僅始於 2000 年。

就障礙學生在各教育安置的人數和百分比，由 2000 年到 2007 年的資料如表 2。從 2000 年之後，特殊學生在特教安置的比率以資源班最高，均在 30.76%-39.75%，平均 34.14%，其中以 2002 年提高最多，雖然在 2003、2004 年資源班人數和比率雖有下降，但在 2005 年之後有逐漸回升的趨勢，2006 年的資源班學生人數為最多，共 29,247 人，占國民教育階段障礙學生的 34.14%。

次多比率者在普通班接受特殊教育，占身心障礙學生 25.77%-34.03% 之間，平均 31.54%，其在前三年趨勢（2000-2002 年）人數比率先下降，以 2002 年人數最少比率最低（28.06%），2003 年之後人數不斷增加，但比率都一直維持在 33% 左右。第三多學生的特教安置是自足式特教班，比率由 2000 年的 21.29%

逐步下降，到 2007 年僅剩 16.69%，學生人數不到該年資源班的一半，與 1991 年的普查兩種特殊教育安置之差異恰成對比。由此數量可以看出我國特殊學生安置已經逐漸減少在隔離式的環境，增加在與普通班接觸較多的安置。圖 2 看到最高的兩條人數曲線（資源班和在普通班接受特殊教育）僅在 2002、2003

表 2 2000 年到 2007 年各教育安置型態的身心障礙學生人數和百分比表

年份	特殊教育學校	自足式特教班	分散式資源班	巡迴輔導班	普通班接受特教服務	其他	小計
2000	5,722 (8.93%)	13,638 (21.29%)	22,184 (34.64%)	3,118 (4.87%)	18,532 (28.93%)	856 (1.34%)	64,050 (10.85%)
2001	5,849 (8.68%)	13,486 (20.02%)	25,198 (37.41%)	3,384 (5.02%)	18,512 (27.48%)	926 (1.37%)	67,355 (11.41%)
2002	5,609 (8.15%)	13,922 (20.23%)	27,362 (39.75%)	3,306 (4.80%)	17,740 (25.77%)	895 (1.30%)	68,834 (11.66%)
2003	5,682 (7.88%)	14,133 (19.60%)	22,338 (30.98%)	3,654 (5.07%)	24,352 (33.77%)	1,948 (2.70%)	72,107 (12.21%)
2004	5,763 (8.14%)	14,273 (20.16%)	21,779 (30.76%)	4,002 (5.65%)	23,571 (33.29%)	1,411 (1.99%)	70,799 (11.99%)
2005	5,846 (7.47%)	14,293 (18.27%)	25,707 (32.87%)	4,424 (5.66%)	26,615 (34.03%)	1,333 (1.70%)	78,218 (13.25%)
2006	6,064 (7.30%)	14,250 (17.16%)	27,742 (33.41%)	5,413 (6.52%)	27,944 (33.65%)	1,627 (1.96%)	83,040 (14.07%)
2007	6,192 (7.20%)	14,344 (16.69%)	29,247 (34.03%)	6,473 (7.53%)	28,950 (33.68%)	741 (0.86%)	85,947 (14.56%)
總計	46,727 (7.92%)	112,339 (19.03%)	201,557 (34.14%)	33,774 (5.72%)	186,216 (31.54%)	9,737 (1.65%)	590,350 (100%)

資料來源：教育部（1999，2000，2001，2002，2003，2004，2005，2006，2007）。

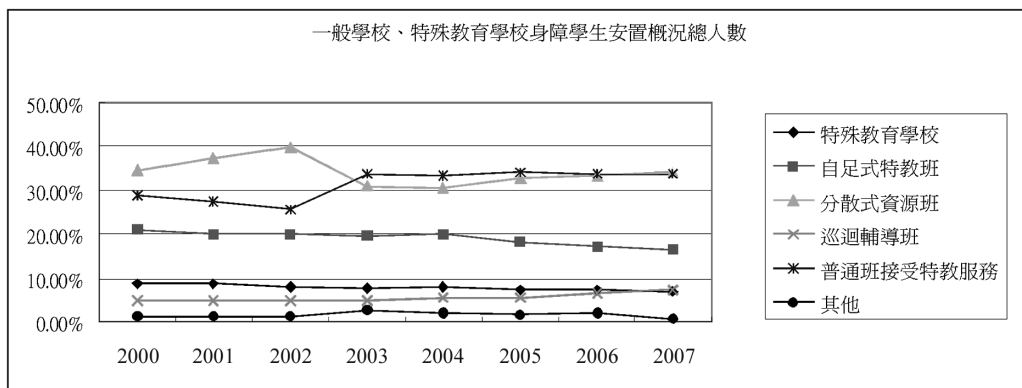


圖 2 2000-2007 年國民教育階段身心障礙學生在各安置類型的人數圖

資料來源：教育部（2000，2001，2002，2003，2004，2005，2006，2007）。

年有趨勢上的變化，2005 年之後兩條線穩定的微升，中間的兩條隔離安置的人數逐步下降，尤以特教班最為明顯；巡迴輔導比率很低（4.8-7.5%），但亦有逐漸增加的趨勢，其他型態則以 2003、2004 年最多，目前逐漸下降，2007 年僅剩 0.8%。

二、類型的改變

不僅資源班的學生人數增加，資源班的類型也在改變，1994 年才設置的跨類別資源班，1999 年已成資源班的主流，全國有 1,005 個班級。自 1999 年起，跨類資源班（即「身心障礙資源班」）都占資源班班級數的 90% 以上，如表 3，在 1999-2000 年全國資源班幾乎都是跨類資源班，2001、2002 年開始其他單類別資源班開始恢復設立，2003 年之後單類別資源班比率逐漸下降，到 2007 年資源班 97.38% 都是跨類資源班。此外，1999 年到 2007 年資源班班級數逐年平均增加約 100 個班級，與 1999 年相較，2007 年的資源班增加班級數高居 85%。

表 3 1999-2007 年各類型資源班班級數和百分比

年份	跨類 資源班	智障 資源班	視障 資源班	聽障 資源班	語障 資源班	嚴重情障 資源班	學習障礙 資源班	自閉症 資源班	小計
1999	1,005 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,005 (7.41%)
2000	1,202 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1,202 (8.86%)
2001	1,235 (90.94%)	3 (0.22%)	5 (0.37%)	59 (4.34%)	13 (0.96%)	8 (0.59%)	27 (1.99%)	8 (0.59%)	1,358 (10.01%)
2002	1,350 (93.43%)	3 (0.21%)	5 (0.35%)	57 (3.94%)	14 (0.97%)	2 (0.14%)	7 (0.48%)	7 (0.48%)	1,445 (10.65%)
2003	1,487 (95.87%)	3 (0.19%)	0 (0%)	41 (2.64%)	7 (0.45%)	1 (0.06%)	6 (0.39%)	6 (0.39%)	1,551 (11.43%)
2004	1,585 (96.47%)	1 (0.06%)	0 (0%)	43 (2.62%)	7 (0.43%)	1 (0.06%)	0 (0%)	6 (0.37%)	1,643 (12.11%)
2005	1,657 (96.96%)	1 (0.06%)	0 (0%)	37 (2.17%)	7 (0.41%)	1 (0.06%)	0 (0%)	6 (0.35%)	1,709 (12.59%)
2006	1,749 (97.38%)	0 (0%)	0 (0%)	33 (1.84%)	7 (0.39%)	1 (0.06%)	0 (0%)	6 (0.33%)	1,796 (13.24%)
2007	1,812 (97.42%)	1 (0.05%)	0 (0%)	33 (1.77%)	7 (0.38%)	1 (0.05%)	0 (0%)	6 (0.32%)	1,860 (13.71%)
總計	13,082 (96.41%)	12 (0.09%)	10 (0.07%)	303 (2.23%)	62 (0.46%)	15 (0.11%)	40 (0.29%)	45 (0.33%)	13,569 (100%)

資料來源：教育部（1999，2000，2001，2002，2003，2004，2005，2006，2007）。

表 4 1999-2007 年巡迴資源班級的數量和百分比表

年份	視障巡迴 (含聽障)	聽語障 巡迴輔導	病弱巡迴 輔導	自閉症 巡迴輔導	跨類巡 迴輔導	在家教育 巡迴輔導	情緒與 行為障礙 巡迴輔導	床邊巡 迴輔導	小計
1999	31 (26.96%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (6.96%)	0 (0%)	76 (66.09%)	0 (0%)	0 (0%)	115 (6.48%)
2000	32 (24.43%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (6.11%)	0 (0%)	90 (68.70%)	0 (0%)	1 (0.76%)	131 (7.38%)
2001	40 (25.64%)	0 (0%)	5 (3.21%)	9 (5.77%)	7 (4.49%)	95 (60.90%)	0 (0%)	0 (0%)	156 (8.79%)
2002	43 (25.44%)	0 (0%)	7 (4.14%)	10 (5.92%)	14 (8.28%)	95 (56.21%)	0 (0%)	0 (0%)	169 (9.53%)
2003	41 (24.55%)	0 (0%)	6 (3.59%)	10 (5.99%)	27 (16.17%)	83 (49.70%)	0 (0%)	0 (0%)	167 (9.41%)
2004	38 (19.39%)	5 (2.55%)	4 (2.04%)	12 (6.12%)	52 (26.53%)	85 (43.37%)	0 (0%)	0 (0%)	196 (11.05%)
2005	37 (15.74%)	9 (3.83%)	6 (2.55%)	19 (8.09%)	82 (34.89%)	81 (34.47%)	1 (0.43%)	0 (0%)	235 (13.25%)
2006	41 (14.70%)	10 (3.58%)	8 (2.87%)	24 (8.60%)	111 (39.78%)	84 (30.11%)	1 (0.36%)	0 (0%)	279 (15.73%)
2007	42 (12.88%)	12 (3.68%)	9 (2.76%)	20 (6.13%)	151 (46.32%)	85 (26.07%)	6 (1.84%)	1 (0.31%)	326 (18.38%)
總計	345 (19.45%)	36 (2.03%)	45 (2.54%)	120 (6.76%)	444 (25.03%)	774 (43.63%)	8 (0.45%)	2 (0.11%)	1,774 (100%)

資料來源：教育部（1999，2000，2001，2002，2003，2004，2005，2006，2007）。

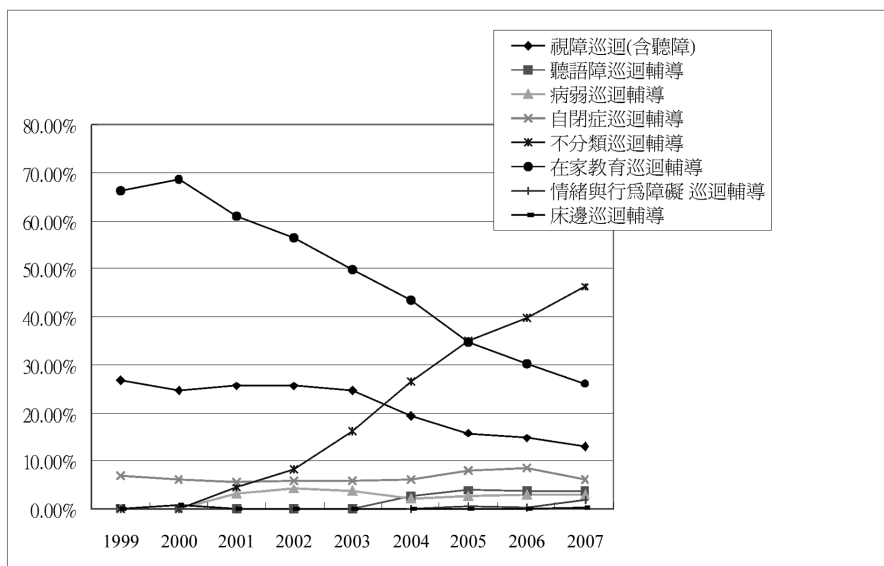


圖 3 1999-2007 年各類型巡迴資源班之百分比曲線圖

資料來源：教育部（1999，2000，2001，2002，2003，2004，2005，2006，2007）。

單類別資源班後來還被保留的，班級數次多的資源班是聽障資源班，自 2001 年之後有逐年下降的趨勢，由 59 班到 33 班，平均僅為資源班班級數的 2.33%。

如前文所述，單類別資源班和跨類資源班功能之差異，在滿足各種類型學生的需求，及考慮社區考慮特殊教育社區化或就近安置的精神，跨類別資源班顯然已經被各地方政府列為首選，由跨類別資源班達成照顧障礙學生的目標後，少數類別特教的需求再度受到注意，即 2001 年之後，少數單類別資源班再度出現，但其比率均仍不超過 5%。

資源班類型的改變也可以由巡迴班級數變化來看，如表 4。如前文所述，視障巡迴班是資源班型態最早的方案，跨類別的概念在 1994 年發展出駐校式，跨類別的巡迴資源班於 2001 年也開始設立，6 年間已成長到 151 班，2007 年為 6 年前的 21 倍。占全國巡迴班的 46.32%，在家教育巡迴班雖然班級數變化不大（76-95 班），在比率上已由多數（66.09%）減少為 26.07%，第三多的巡迴班是視障巡迴班，其班級數變化也不大（31-42 班），但比率也大幅下降，目前僅占 12.88%。由圖 3 可以看到跨類資源班和原本最多數的在家教育巡迴和視障巡迴資源班兩條線分別在 2004、2005 年被跨類資源班的班級數迎頭趕上。由此可以看到跨類巡迴資源班的功能逐漸被肯定，也用以補足跨類駐校式資源班的限制。

三、資源班功能的轉變

資源教室方案原本是抽離的措施，甚至被認為是部分式隔離的特殊教育（王振德，1988；鈕文英，2003），美國早先定義資源班為特殊學生在學時間有 21-60% 在隔離特殊教育的安置型態。Wiederholt 等人（1983）甚至把資源教室方案當作教學的地方（instruction setting）。由上述數據看到國內在身心障礙學生人數大幅增加之時，隔離式的特殊教育安置的學生人數比率大幅萎縮，已經不再是特殊教育的主流，取而代之的是資源班、在普通班接受特殊教育、巡迴班，三者共占 71% 的身心障礙學生數。尤其是 31% 的障礙學生在普通班接受特殊教育，這些特殊教育是由誰提供服務的呢？當然是由就近的資源班和彈性大的巡迴班來擔任，尤其是跨類的駐校和巡迴資源班，當然也可能有學校的特殊教育推行委員會負責，所以資源班已由「教學的地方」轉型為特教服務的資源站，像強調融合教育的國家所設置的學習支援（learning support）。駐校式的資源班除了抽離學生到資源班教學，也要將特殊教育服務提供到普通班級內，等於階梯式特殊教育在「部分時制特教班」以下的服務均由資源班包辦，陸續幾篇有關駐校式資源班教師的相關研究都發現資源班教師的角色已經不限於抽離

式的教學，角色包括教學、診斷、諮詢、行政經營、公共關係（黃慈雲，2004；楊惠甄，2000；藍祺琳，1997），甚至還需要推廣融合教育的理念和知能，如推動普通班同儕的接納（黃慈愛，1998）、與普通班教師合作處理行為問題進行轉介前介入（陳盈卉，2008），或協助普通班教師處理注意力缺陷過動學生帶給教師的壓力和困擾（盧安琪，2000）。

除了駐校式資源班的調整外，巡迴式的資源班更是把特殊教育送得更遠、服務形式更多元。早期巡迴教師都是在執行抽離教學，且都限於單類別，導致在小學校很多障礙類別的學生因沒有巡迴而無法接受到特教服務，自從 2001 年跨類巡迴班成立，很多在未設駐校資源班學校就讀的非視障特殊生也可以接受到特教服務，此外，自 2001 年之後單類別巡迴班的類型也在增加，反映出地方教育局對於特殊教育資源系統規劃的雛形，先依據就近教育的觀點，先將單類別資源班轉型為跨類別資源班時，所以單類別駐校式的資源班曾經一度急速下降，但考慮少數特殊需求比較特殊的學生的特教服務要從哪裡提供，因此在巡迴資源班的系統，除了設置跨類別的之外，也增設單類巡迴資源班，以滿足就近教育和特定專業服務需求之條件，甚至有些單類別的資源班可能扮演駐校資源班的另一種資源，如下文台北市的資源系統。

目前在駐校式、巡迴資源班的人力資源和軟硬體設備，在普通學校除了抽離學生提供教學服務之外，也扮演提供在普通班特殊學生的資源中心。如 Vaughn 與 Schumm（1995）所提之「負責任的融合教育」，要建立適當的資源，除了設置資源班之外，如何讓資源班發揮最大效能，規劃全縣市的資源系統，提供最前線的普通學校或普通班教師更好的支持，不讓普通班教師單槍匹馬在前線奮鬥。

所以，由上述國內資源班最近幾年的變化，可以看到資源班在融合教育悄悄的扮演的推動、執行和改革的角色。而這些功能是目前在國內所謂的「融合教育」推動中易被忽略的，先前有些冠上「融合教育」之名的方案，所執行的方法可能讓障礙學生更難融合，甚至是更不負責任的推動融合，如蔡昆瀛（2000）的提醒，不要只追求名稱，濫用融合之名。

（一）推動的角色：融合教育強調讓障礙學生在社區的普通學校接受特殊教育，表 3 不分類資源班和表 4 不分類巡迴資源班的增加確實促進此理想。

（二）執行的角色：融合教育強調增進普通教育對障礙學生的包容與因應，而非僅是放在普通班沒有特教服務的安置方式，上述資源班的數量、功能的增加，以及各種因應特定需求所開發的巡迴方案都是在增進普通教育的效能。

（三）改革的角色：在上述資源班數量、類型、功能的增加之際，各縣市

的特殊教育服務方式必須有新的思維。特殊教育不再是普通教育之外另一種服務，而是普通學校可以提供給學生的特教服務，也是縣市教育局依據《特殊教育法》允諾家長的包裹教育服務，負起照顧普通學校的障礙學生，教育局利用駐校資源班或各類巡迴班，去規劃各種障礙學生所需的各種服務方式和送達。

基於此，很多縣市也紛紛設立資源中心，讓資源中心發揮轄區內各種特殊教育安置服務的統籌、規劃、服務送達規劃與監控的單位。台北市教育局在八〇年代後期，基於此需求建立四層次的特殊教育資源系統，規劃各項特殊教育服務的定位和合作關係，更是對在普通班的特殊生之服務品質有所保證。台北市提供障礙學生如下四個層次的服務：

（一）第一層：導師，以普通班導師為服務障礙學生的第一線。

（二）第二層：校內特教教師，由於台北市每校均設有駐校式資源班，所以校內特教教師為特教學生服務的第二線。

（三）第三層：校外特教資源，除了在各校設置資源班之外，台北市另設有特教班、特殊學校提供更高密度的特教服務，此外，另在各資源中心或特殊學校設置巡迴資源班，提供情緒行為巡迴支援、聽障、視障巡迴支援，另也提供專業團隊服務，如物理治療、職能治療、語言治療、心理治療或社會工作。

（四）第四層：由專業機構、大學院校或醫院內聘請專家學者擔任諮詢委員、督導或各項方案的指導，以協助監控、調整和增進服務系統的效能。

這種層次性的規劃特教資源系統，類似像台灣的 7-11 便利商店的經營模式（黃賓，2005），盡量讓各校資源班的經營標準化、規格化，也讓各種特殊教育專業服務的提供像物流的觀念，建立起有效的物流通路，也讓各分店背後有研發中心支援，提供各種新產品、規劃各種執执行程序、監控各種目標的達成。台北市的特殊教育也因建立在此系統才可以逐漸邁向所謂的「負責任的融合教育」。然而，這種規格化和標準化的經營模式卻是過去教育體系少見的，甚至是目前強調學校本位發展趨勢下相異的發展趨勢。

肆、結語

資源教室方案原被認為是抽離（pull-out）特教安置，與強調和一般學生在普通班級的融合教育應該是對立的。在 1997 年《特殊教育法》的修訂之後，上述國內資源班設置的數據和消長，可以看到最近十年來資源教室方案在台灣特

特殊教育所扮演的角色，其已悄悄轉型，儼然成為推動融合教育的前哨站。由於國內學校教育行政特殊的規定，很多被期待的功能和資源都已陸續由最接近普通班的資源教室方案所擔負起來，資源班不僅是融合教育的執行者，也是很多融合教育理念的推動者，在資源班因應需求的轉型和過去資源班角色的包袱，也看到不少問題，如果讓這些問題持續未被解決，資源班在前一階段轉型的基礎，未來是否可以繼續發揮推動融合教育的功能，將受到嚴重考驗。以下由四方面說明資源班在我國融合教育發展所出現的問題：

一、普通教育工作者對資源班缺乏正確認識，雖然教育部與各縣市教育局紛紛要求教師必須修習特殊教育導論 3 學分或研習特教基本理念 54 小時，但很多普通教育工作者對於資源班的認識仍停留在八〇年代以前的概念，未能跟上國內融合教育的趨勢和資源班的轉型，導致學校的資源班仍有被校長、主任擅自挪用或扭曲，包括聘用不合格教師擔任或由行政人員兼任資源班教師，甚至有教務主任認為資源班之為「資源」，資源班教師應協助普通班教師差假代課等校務工作。

二、縣市教育局不瞭解資源班的功能，資源班的設置沒有系統性的規劃。很多縣市一味模仿其他縣市設置資源班，未能覺查資源班的功能和縣市本身的條件和需求，設置資源班數、服務對象、與實施方式毫無規劃可言，曾有縣市就將資源班設置在學生人口下降的學校，藉以解決超額教師的問題，而導致設有資源班的小校無法招收足額特殊生，而大校的特教業務無人負責的窘境。除設置不當外，有些縣市特殊教育行政主管未能察覺資源班在特殊教育扮演的功能，規定資源班教師以負責國英數等主科的補救教學為限，甚至明文規定資源班教師聘用限於具備學科教師資格者，完全忽略跨類資源班的服務對象和其他的功能。最多縣市常犯的問題是僅把焦點放在設班，忽略規劃、監控和調整設置資源班的功能，以為設一個班級聘了教師就可以解決問題，卻未見縣市轄區特殊教育之發展方針，讓各校資源班做自己想做的，也任憑他們自生自滅，過去資源班自行決定招生對象就是一例，導致某些單類別資源班過多，甚至搶學生，比較不受歡迎的類別沒有學校願意設置，轄區內資源班過多，但卻頻頻出現不足以解決問題的窘境。

三、特殊教育師資培育的課程仍以教學知能為主，忽略融合教育之特教師資的專業知能。過去 5 年國內增加最多的班級數是駐校式和巡迴式資源班，研究反應資源班教師較難或較少進行諮詢、與普通班教師合作等間接式的服務（黃慈雲，2004；楊惠甄，2000；藍祺琳，1997），反觀目前教育部對於身心障礙

教師的專業學科，也都放在教材教法等教學相關的知能，也因此，目前資源班教師在各項工作中比較能勝任的是補救教學，甚至對特教服務也限於抽離學生進行的教學。這些知能不足和認知不當，基本上應由特殊教育師資培育單位由培育課程做起，宣傳融合教育下特殊教師應扮演的角色，增加未來特殊教育師資在諮詢、資源經營、行政關係等知能，才能滿足國內發展融合教育的需求。

四、教師限於教學工作的傳統概念，不易與人合作。不論是普通班教師或特教教師對教學的傳統概念習於單打獨鬥，自己負擔全班，或對學生負全責，這樣的觀念讓很多普通班教師面臨障礙學生時，出現不當的處理經驗和內在身心不合理的壓力，導致對融合教育的排斥，類似的新聞曾經常出現在媒體。資源班教師也會以為自己把學生在資源班管好，在資源班把學生教好就好了，忽略學生不在資源班的大多數時間之學習和適應，因而導致資源班教師面對問題較多的學生，動不動就要讓學生全時制抽離在資源班，而忽略了特教教師進入普通班教室合作的工作模式，有些研究顯示普通班教師尋求校內特教教師合作之後，確實讓教師、學生問題都得以改善（柯懿真，2003；盧安琪，2000），但是能如此合作模式在教育現場尚不多見，所以研究者表示自己由此合作對特殊教育的理念體認更多（柯懿真，2003），也有研究反應普通教師對過動學生的問題壓力過大，在校內求助無門導致自己身心受損（盧安琪，2000）。學校如何建立一個橋樑或平台讓雙方老師都容易卸下傳統枷鎖，建立新的教學模式，是讓特教資源足以發揮、增加學校效能的關鍵。

Becker 和 Zigmond（1995）曾在美國五州進行五個融合教育方案的個案研究，由五個個案研究的結果，他們發現某些州在實施融合教育時採取多元的策略，也提供教師在職訓練，所以他們發現即使老師剛開始對融合教育態度不佳，經過研習和執行之後，在知能和態度上都有正向改變，他們發現這些州都是與大學有合作或建立密切督導的關係。有些州的融合教育主要是由資深教育工作者規劃執行，這些州在策略上就顯得單薄。如果融合教育「是學校的改革與重新組織」，確實需要有一段在理想和實際之間不斷改革的過程，在這個過程中，前線的教師、學校如何運用現有資源順應趨勢，進行適當的調整，順著趨勢改良學校對學生多元需求的因應能力，順著趨勢發展更具人性化的教育，看起來，教育工作者與學界合作，以及不斷監控調整、有系統的規劃是重要的。

過去十年，資源班的設置已經為融合教育奠定基礎，資源班就像 7-11 的分店一樣，在台灣已經為特教服務設下密密麻麻的支點，讓很多角落的學生可以就近取得特殊教育服務。這些分店如有充分支持和資源系統為後盾，可讓其在

各地推動融合教育。故確定資源班的功能與效能、增加資源班教師所需之知能、學校系統的接納和正確認識資源班新的功能、各縣市因應自己需求建立自己的資源流通網絡和系統、以及效法統一超商經營模式縮短分店間的差異，都應是下一階段努力的目標。若能如此，我們將可以利用資源班推動所謂的負責任的融合教育。

參考文獻

- 王天苗（1983）。國中小資源教室實施狀況之調查研究。**特殊教育季刊**，10，14-24。
- 王振德（1988）。我國資源教室方案實施現況及其成效評鑑，**特殊教育研究學刊**，4，1-20。
- 台北市國民中小學資源班實施要點（1987）。
- 台北市國民中學學習困難資源班實施計畫（1988）。
- 台灣省國民中學成立資源教室（班）之規定事項（1979）。
- 孟瑛如（2006）。資源教室方案：班級經營與補救教學（第二版）。台北市：心理。
- 柯懿真（2003）。資源教師與普通班教師實施合作教學之行動研究-以二個班級為例。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 洪麗瑜（1997a）。他們不特殊，他們也是我們的學生。**教師天地**，90，53-57。
- 洪麗瑜（1997b）。大專資源教室的角色與任務。載於林寶貴（編），**大專院校資源教室輔導手冊**（頁87-101）。台北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 高雄市學習遲緩資源教室實施計畫（1987）。
- 教育部（1999）。八十八年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2000）。八十九年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2001）。九十年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2002）。九十一年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2003）。九十二年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2004）。九十三年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2005）。九十四年度特殊教育統計年報。台北市：作者。
- 教育部（2006）。九十五年度特殊教育統計年報。台北市：作者。

- 教育部（2007）。**九十六年度特殊教育統計年報**。台北市：作者。
- 黃武鎮（1983）。台灣省實施資源教室的現況及展望。**特殊教育季刊**，10，5-10。
- 黃慈雲（2004）。中部地區國民中學身心障礙資源班實施現況調查研究。國立彰化師範大學特殊教育系教學碩士論文，未出版，彰化市。
- 黃慈愛（1998）。國小四年級普通班注意力缺陷過動症同儕接納課程之教學成效。國立高雄師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃寰（2005）。**通路之王：7-ELEVEN 經營之道**。台北市：維德文化。
- 張蓓莉、洪儷瑜、董媛卿（1993）。台北市國中學習困難資源班訪視報告。國立台灣師範大學特教中心。
- 張蓓莉、蔡先口、林坤燦、洪儷瑜、孫淑柔（1994）。台北市國民中學身心障礙資源班訪視輔導報告。國立台灣師範大學特教中心。
- 張蓓莉（1988）。國民中學資源班實施手冊。台北市：國立台灣師範大學特殊教育中心。
- 張訓誥（1983）。資源教室工作的回憶。**特殊教育季刊**，10，3-4。
- 陳盈卉（2008）。台北市國小疑似情緒障礙學生轉介前介入之教師合作諮詢歷程研究。台北市立教育大學身心障礙研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鈕文英（2000）。國小階段實施融合教育可行的模式之研究。教育部專題研究計畫成果報告。國立高雄師範大學特教系。
- 鈕文英（2003）。融合教育的理念與作法—課程與教學規劃篇。高雄市：國立高雄師範大學特殊教育中心。
- 楊惠甄（2000）。台北市國民小學身心障礙資源班實施現況之研究。國立彰化師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，彰化市。
- 蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。**國教新知**，47（1），50-57。
- 蔡瑞美（2000）。回歸主流身心障礙學生巡迴輔導實施現況。**特殊教育季刊**，75，1-6。
- 盧安琪（2000）。過動兒教師壓力知覺與因應策略之探討。東吳大學社會工作系碩士論文，未出版，台北市。
- 顏秀雯（2000）。以教師為個案管理員的專業團隊運作—以一個國小為例。國立台灣師範大學特殊教育系碩士論文，未出版，台北市。
- 藍祺琳（1997）。國民小學身心障礙資源班教師角色期望和踐行之調查研究。國立台灣師範大學碩士論文，未出版，台北市。

- Baker, J. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for the students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*, 29, 163-181.
- Center for Studies on Inclusive Education (1999). *CSIE's comments on the proposed SEN and Disability Rights in Education Bill*. Retrieved July 12, 2000, from <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/sen-dis-ed.htm>
- D'Alonzo, B., D'Alonzo, R. & Mauser, A. (1979). Developing resource rooms for the handicapped. *Teaching Exceptional Children*, 11, 91-96.
- Hung, L. (2006, April). *The positive behavioral support model in Taipei metropolitan area*. Invited speech for the International Conference of Applied Behavioral Analysis, Changhua Normal University, Changhua, Taiwan.
- Kauffman, J. M. & Hallahan, D. (1995). *The illusion of full inclusion*. Austin, Texas: Pro-ed.
- MacMilan, D., Gresham, F. & Forness, S. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavior Disorders*, 21, 145-159.
- Mittler, P (2000). *Working toward inclusive education: Social contexts*. London: David Fulton.
- Pearpoint, J. & Forest, M. (1992). *The inclusion papers: Strategies to make inclusion work*. Toronto: Inclusion Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). School as inclusive communities. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education* (pp. 29-43). Boston: Allyn & Bacon.
- UNESCO & Ministry of Education and Science (1994). *Salamanca statement and framework for action on special education needs*. Salamanca, Spain: Author.
- UNESCO (2008). *Inclusive education*. Retrieved April 1, 2008, from http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=12078&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm
- Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 264-275.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. & Brown, V. (1983). *The resource teacher: A guide to effective practices* (2nd ed.). Newton, Massachusetts: Allyn & Bacon.

弱勢家庭兒童資訊學習圖像之 數位落差分析

陳儒晰*

摘要

由於弱勢家庭無法提供其兒童適足的物質與心理協助，使其在學習上容易面對較多的困頓或阻礙。隨著資訊社會之開展，不同社會群體對於資訊科技的近用、運用以及參與等，也會因其本身或所屬群體的社會位置而有所不同，進而形塑資訊學習的不平等圖像。因此，本文運用理論分析來思考弱勢家庭兒童在資訊學習圖像上的表現，探究其欠缺資訊科技的近用機會，以及失去參與資訊學習的主動性與主體性之事實。本文發現弱勢家庭兒童在當代強勢資訊科技介入之社會與教育環境中，面對的不只是原先的教育不平等困境，更落入數位落差所導致的新的教育不平等框架，且在資訊科技近用、使用以及參與等面向顯現出不利境況。最後，本文建議應增加弱勢家庭兒童近用資訊科技的數位學習機會，進而轉化不平等的資訊社會結構，以協助弱勢家庭兒童開展多元性的數位連結。此外，我們也要打造一個符合公平正義的資訊學習環境，以彰顯弱勢家庭兒童在資訊學習環境中的主體性。

關鍵詞：弱勢家庭、兒童、資訊學習、數位落差

*陳儒晰，育達商業技術學院幼兒保育學系助理教授

電子郵件：chenrs@webmail.ydu.edu.tw

來稿日期：2007 年 11 月 9 日；修訂日期：2008 年 4 月 15 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

The Information Learning Figure of Minority Families' Children: The Analysis of Digital Divide

Ru-Si Chen*

Abstract

Situated in the minority families, children easily faced more difficulties and obstacles in educational learning because their families could not provide properly material or psychological assistances. Following the development of information society, the different social groups had their dissimilar social location by their performance of information access, use, and engagement, and shaping their unequal figure of the information learning. With the analysis of theory, this study explored that the figure of minority families' children about the insufficiency of access opportunities in information technology, and considering the configuration of engaging the information learning to represent their agency and subjectivity. The results showed that the minority families' children faced the original dilemma of educational inequality, and fell into the new unequal educational framework in the social and educational environment shaping by the contemporary powerful information technology. They situated in the inferior locations of the performance on the dimensions of information access, use, and engagement. Finally, this study proposed that we should provide minority families' children more digital opportunities in information access, and transform the unequal information society structure to help them to develop multiple digital connecting. In addition, we must help them to practice subjectivity in information learning environment constructed with the equal and justice learning principles.

Keywords: minority families, children, information learning, digital divide

*Ru-Si Chen, Assistant Professor, Department of Child Care and Education, Yu Da College of Business
E-mail: chenrs@webmail.ydu.edu.tw

Manuscript received: November 9, 2007; Modified: April 15, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

長期以來，弱勢族群與教育不平等課題為教育學者所關注，著眼於社會結構與行動主體面向之發展來思考教育與社會的不平等關係；並認為個人或群體之所以在學習發展上遇到瓶頸，不全然是個人心智成熟度或努力認真程度不足，極大原因源自社會結構對其學習或社會實踐主體性之抑制，使其無法在主流社會中開展自己潛能，也使他們在主流階梯的生涯發展中頻受阻礙與限制（Padilla, Radey, Hummer, & Eunjeong, 2006）。更甚者，使其誤認為自己的失敗或社會不利地位全起因於個人因素，而心甘情願地順從或符應主流社會文化的權力宰制。

資訊科技創新的工具價值確實為人類社會打造一個公平契機，讓居於社會不利或處在弱勢環境中的個人與群體，得以跨越時空限制，進而參與資訊社會的發展，讓更多人藉由資訊科技重新塑造新的社會生存圖像。此創新性的工具價值之立足點，在於公開且共享之本質，而這適足以打破傳統社會的不平等框架，讓更多人有機會近用資訊科技，進而應用資訊科技於生活、教育或工作上（Beastall, 2006），也可以接合資訊科技與行動主體的實踐性格，進而打造一個符合公平正義原則的理想社會（Stienstra, Watzke & Birch, 2007）。

在此願景下，本文發現弱勢族群或社會不利者在享有資訊科技所帶來的公開且共享之優勢時，仍必須面對資訊科技近用的現實問題。易言之，學生是否有機會或能力接近與使用資訊科技？他們的電腦或資訊科技如何取得？他們有錢支付相關設備費用與網路連線費嗎？他們使用電腦或資訊科技的時間或次數多寡？他們懂得運用資訊科技來改善生活嗎？這種種問題都跟他們原本的不平等脈絡有某種連結關係（Carrington, 2008; Tanner & Jones, 2007）。總之，處在弱勢或社會不利環境下的個人或群體，其購買電腦設備的能力、自由且有自信地使用和運用資訊科技，以及參與資訊科技為本位的資訊社會之生活知能，實呈現出資訊不利的劣勢地位。

孩子是未來的希望，本文發現弱勢家庭的兒童極可能在資訊學習上也處在同等不利的地位。雖然他們在學校可以享有公平的機會使用資訊科技，但家庭卻無法提供足夠且適性的資訊學習；且就學校教育活動的更深層之學習廣度與脈絡而言，弱勢家庭兒童所面對的困境並不亞於傳統教育不平等所關注之面向，而是處在族群、階級、性別與資訊不利的複雜脈絡之危機中（Schaller, Rocha & Barshinger, 2007）。因此，本文運用理論分析系統地蒐集相關理論，針對理論

或論述進行詮釋性的綜合，俾從全面性的縱向與橫向脈絡來架構完整的資料呈現與定位，希望一方面探討弱勢家庭兒童的學習現況，並分析其學習弱勢的成因；另一方面則連結數位落差與教育不平等之論述，發現其資訊科技再製教育不平等之作用；最後，表徵弱勢家庭兒童在資訊學習上所面對的困境，並思索選擇策略與社會實踐行動，以爲解決。

貳、弱勢家庭兒童的學習現況

弱勢家庭意指因爲族群、階級、性別或其他社會結構面向，導致其在經濟、政治、文化或其他社會性發展中居於不利地位的家庭，致使他們與主流社會的強勢家庭在上述向度中表現出明顯的區隔或差異（Rumbaut, 2005）。以台灣爲例，弱勢家庭包括原住民家庭、外籍配偶或新移民成員的家庭、單親家庭、經濟困頓家庭等。這些弱勢家庭中的兒童，家庭未能提供適當且充足的物質或心理協助，致使其在教育學習上容易遭遇更多的困頓或阻礙（周仁尹，2004），也由於其弱勢家庭的標籤，常導致他們必須面對非歸因於個人因素的不平等教學對待，進而影響其潛能開展的機會或能力（Terren & Carrasco, 2007）。

一、弱勢家庭兒童的學習經驗

就原住民學童爲例，文化背景差異導致泰雅學童的國語和數學之學習困難。由於泰雅語和漢語語法不同，學童口語化習慣與教材內容及生活之落差，泰雅學童的語文運用能力較低，在造句、作文與語言發音都會產生學習瓶頸（譚光鼎、林明芳，2002）。由於教材與社區生活嚴重疏離，教科書的許多抽象概念和生活經驗不相連貫，往往造成其學習障礙進而影響學習成就。原住民學生的學習態式偏向具體教材，排斥抽象教材，比較喜歡實際的操作，且會過度依賴教師等，其學習習慣較喜好變化，較不適應單調的教學模式。此外，他們也喜歡山林生活，於課堂中難以集中注意力，也較難適應教學的嚴格限制（郭玉玲、譚光鼎，2002）。

以外籍配偶子女言之，大部分外籍配偶子女的語文發展是處在正常範圍內，隨著年齡增長，語文能力的發展水平愈好，僅有少部分兒童語文發展出現遲滯現象。在心智能力發展方面，各個年齡層的外籍配偶子女之心智能力發展水平稍微偏低，在圖形比較與視覺記憶方面則處在中等程度，但在立體設計及圖形

統合方面嚴重落後於平均數（鍾鳳嬌、王國川，2004）。外籍配偶子女大部分比較自卑，不善與人溝通，學習能力、情緒與人際關係有待加強，甚至會出現貶抑母親的偏差行為；很少真正表達個人的主動意見，對於課文中的國字認讀能力較差，聽讀課文時無法指到正確位置，且很難理解超越手指運算的其他數學問題，在遊戲互動所扮演的角色通常被動或被捉弄（鐘重發，2004）。鍾秀鳳（2005）根據內政部 2003 年的訪查結果，指出外籍配偶子女所遭遇的困境，包括優生保健、語言學習困擾、學校學習障礙、教育環境隔閡等，且他們在教育學習上容易出現身心智能與語言學習的發展障礙等。

就經濟不利家庭的子女而言，其學習經驗也與原住民學童和外籍配偶的子女一樣。台灣近幾年來由於經濟不景氣與失業率攀高，貧富差距大，貧窮孩子輸在起跑點的現象愈來愈明顯；家庭收入與幼兒身心健康、認知能力與學校成就息息相關，貧困兒童較一般兒童產生學習障礙及發展遲緩的機率較高（張耐，2003）。長期貧窮會影響兒童的情感、情緒以及行為發展，致使兒童的社交能力較低，也影響其學業成績表現。因此，弱勢家庭兒童在教育學習上的發展經驗，其實並不如一般或主流家庭兒童般地順遂。由於課程教材依循教育部頒定的課程大綱，編審教材的委員也大多為主流族群的菁英，在編寫教材時，自然會以常見且為眾人所知的事實或價值為主，而忽略弱勢族群或少數族群在教育學習上的需求與意見。此外，也由於學校教育有一定的序階要進展，這些編序或排列組合必須依循一定的標準進行，容易讓跟不上進度的弱勢家庭兒童產生放棄或厭學心態，視學習為畏途。更何況弱勢家庭的社會標籤也時常影響並形塑其子女的求學心態，使其誤以為學習不利的因素是自己或家人，因而失去尋求社會連結與教育機會均等的契機及實踐（Allen, Sethi & Astuto, 2007; Mayall, 2002: 122-124）。

二、影響弱勢家庭兒童學習不利的因素

譚光鼎（2002）以新竹縣三所國中的 13 名原住民國中學生為對象，發現學生的家庭社經背景普遍偏低，其學業成績與家庭社經地位有關，雖然父母的教育期望很高，但家庭普遍缺乏支持性的教育環境以協助子女教育成長。從多元文化教育言之，造成原住民文化不敵漢文化的主要因素是文化競爭、社會競爭與社會分類等（陳盛賢，2003）。雖然原住民文化受到法令保障，但其教育問題未獲解決，例如未建立符合原住民需求的教育體系、原住民語言教材教具不足，休學、退學與中輟比例偏高等（顏國樑，2004）。原住民學生所遭遇到的

問題包括缺乏父母的督促與指導、缺乏楷模學習與認同、缺乏相關職業背景與知識、缺乏繼續教育的意願與能力，以及缺乏生涯課程的指引與輔導等（張憲庭，2005b）。

經由婚姻仲介業者的引進，越來越多的越南、印尼、泰國籍配偶成為台灣社會婚配關係主要的對象來源。然而因為語言隔閡、生活習慣無法適應、社會文化與價值觀差異等因素，導致外籍配偶幾乎變成台灣社會中的新興弱勢族群（陳建甫，2003）；且同化主義思維的教育模式，也間接影響到這些外籍配偶的第二代。近年來嫁入台灣的外籍女性遽增，異國婚姻生育的子女容易受到家庭、文化及語言等因素之影響，使其進入學校後成為落後者，影響他們未來的發展，這會對社會造成大的衝擊（吳雅玲，2004）。受到傳宗接代或成家等因素的影響，外籍配偶家庭的數量快速成長。有些外籍配偶成功地融入或適應台灣社會，且在子女教養上也相當用心；不過也有學者發現部分外籍配偶家庭是由台灣弱勢族群與外國相對弱勢者所組成，故形成台灣社會新的弱勢族群；且受到語言、文化與生活方式的限制，無法融入台灣的社會文化，對於子女也缺乏養育輔導的知能（吳清山，2004；黃木蘭，2004）。外籍配偶本身的教育程度偏低，多數外籍配偶子女在學習與生活容易適應不良，這些影響成因，除了面臨生活適應與語言問題外，還包括不良的家庭生活氛圍會影響子女成長，且父親常在子女教養上缺席，而母親的子女教養能力不足所致（何青蓉，2004；林衍伸，2005；張憲庭，2005a；黃馨慧，2005；葉乃靜，2007；蔡榮貴、黃月純，2004；羅瑞玉，2005）。

本文發現影響外籍配偶家庭兒童的學習成效，有很大的成因與其母親的文化脈絡有關。不可否認地，母親仍然是當前兒童成長環境中的最主要依附者之一，其影響兒童的身心發展至深且鉅。當外籍配偶必須面臨新移入社會的適應問題時，其在教養子女上自然就會比較無力顧及，若再加上整體社會對其教育程度低落、欠缺教養子女的知能、錯誤評價其原生文化的落後與次等之歧視與偏見，導致外籍配偶對於原生文化的信心喪失，自然會影響其親職教養功能的發揮，左右子女的正常學習表現。

基於前述，弱勢家庭兒童所面對的教育困境，並不全然可以歸因於個人學習能力不足，必須觸及外在的社會結構性因素，一是與其主體性的文化脈絡有所脫離，另一是面對文化異化所形塑的社會標籤之不知所措，這些壓力都會增加弱勢家庭兒童在學習上的困難度。此外，族群問題也與階級或經濟問題連結，文化不利的弱勢家庭同時也遭逢經濟上的困境，貧窮加上少數族群標籤，

使得弱勢家庭兒童想要藉由教育出人頭地，難上加難（Lewis, 2004: 186-187; Mercieca, 2007）。

參、數位落差與教育不平等連結

二十世紀末期發展迅速的資訊科技，或可解決教育機會不均之利器。資訊科技一方面提供高附加價值的多元媒體呈現，同時也開啓不同社會群體在資訊學習的機會均等，使其接受優質的學習服務，啓蒙其對於當代社會發展主軸的資訊近用和參與。如同學者們所言（白亦方、林宏達譯，2004；陳威助，2007；劉美慧譯，2004；Beastall, 2006; Fleischmann, 2007; Stienstra, Watzke & Birch, 2007），資訊科技已成爲全球新興的公共財，並以人類權利、近用能力與社會統整等角色出現在全球舞台上，提供一個平等學習機會的平台，創造弱勢團體對抗不平等的工具，協助學生建構其終身學習知能、批判思考，與面對未來社會挑戰之認知圖像。

但在此理性論述與現實層面接合下，弱勢家庭並未在此良善工具下獲得平等教育，反而因爲其無法在經濟上提供對等的資訊科技設備，使其兒童鮮少有近用資訊科技來進行學習的機會；弱勢家庭成員也受限於自我對於資訊認知之落後或無知，無法陪伴兒童進行資訊學習的重要他人，因而無法藉由資訊科技來轉化或翻轉其受壓迫的社會地位。雖然弱勢家庭兒童在學校可以享有公平的機會來使用資訊科技，但深入探究其學習廣度與脈絡之中介因素，可以發現其面對的資訊學習困境並不亞於傳統教育不平等所關注之面向。本節首先分析數位落差的意涵，進而思考其與教育不平等的接合與再製動因，以思索未來可行之道。

一、數位落差的意涵

隨著資訊社會之開展，不同社會群體對於資訊科技的近用、運用以及參與等面向，也會隨其本身或所屬群體的位置有所不同。不同社會群體在近用、運用以及參與資訊科技顯現不同的光譜，此差距或歧異現象即爲數位落差（Rideout, 2000）。數位落差就是數位富者與貧者間的差距，即個別家庭近用網路資訊程度的差距，及伴隨而來的其他不平等現象（李孟壕、曾淑芬，2005）。簡言之，數位落差指因爲資訊科技數位化程度之不同所導致的差距現象，既

會作用在個人或群體身上，也可作用在不同族群、階級、性別或其他社會分類上，並具體表現在數位化程度與落差現象上。前者意指不同人群所擁有的資訊科技之數量或使用程度所形成的差異，例如都會地區與鄉村地區家庭擁有電腦數目之差異、交通便利地區與交通不便地區的資訊基礎建設之覆蓋率、不同族群或不同性別在使用資訊科技之特殊偏好等；後者意指因為個人或群體在資訊科技數位化程度之不同，例如資訊科技的近用、使用以及參與之歧異程度，影響個人發展、教育成就、社會職業或國家競爭優勢上的差異現況（Van Dijk & Hacker, 2003）。

此不平等現象是否會因為過去所處的社會弱勢地位，受到資訊科技進一步地再製與強化？數位落差在社會不平等問題上所表現出來的意涵，最重要的是再製與強化其在社會脈絡中所立足的不平等節點，並與傳統的社會不平等因素相互連結，而這很難用簡單的數量或物質建設之充實來予以消弭（Light, 2001）。數位落差具體呈現在許多國家內部資訊科技工具的近用準備度之差距情形，以及提供近用的知識與那些沒有此類近用或技能的團體之差異狀況（Cullen, 2001）。內部彼此之間的差距形成主因，最主要是社經因素、地理區位、教育程度、態度與世代因素等，雖然也可能是一種生理上的無能狀態，但此無能狀態難道與其背後的社會結構之形塑因素無關嗎？無能使用或近用資訊科技的事實會形塑一種新的社會排除型式，讓資訊貧者被排除在社會的資訊累積與循環結構之外。

由於底層階級的人們在工作、居住、金融與社會網絡處於不利地位，自然就因為缺乏資訊近用的機會與接觸資訊化知識，而處於更加不利的定位（Facer & Furlong, 2001）。雖然政府已針對電話、電腦與網際網路等基礎建設增加投資與建置，讓社會整體成員在資訊科技近用上以相當快速的比率在增加，但仍有部分的特定人群依舊處於資訊弱勢（Servon & Nelson, 2001）。資訊社會所產生的經濟與社會影響並強化既定的社會不平等，其所面對的資訊科技差距所導致的失敗，也會增進社會貧窮與疏離的程度，並惡化機會不均等的現象。

資訊空間終結實體空間的區隔，但在進入網際網路所面對的初始環境與後續發展脈絡，仍深具物理性質的社會與空間之歧視意涵（Warf, 2001）。網際網路的近用地理意謂著充滿競爭的場域，並充斥著階級、種族、性別與空間的不對等關係。將貧富概念運用在資訊使用者，則資訊貧者就是很少有機會近用、運作與致力於數位內容的操作；即缺乏資訊科技的近用機會，也沒有充足能力在地使用或運用資訊科技，更沒有機會參與數位內容設計與建構（Rodrigo,

2005)。數位落差乃形塑出一種新的社會不平等，此顯示數位落差不只是資訊科技近用或使用量的差異距離，也包括背後所隱含的社會因素或結構動因（Korupp & Szydlik, 2005）。數位落差就是資訊科技的不平等近用，其反映的不只是技術問題，而是更廣泛的社會問題，包括不同族群、階級、性別或特別社會需求群體原先所具有的不平等問題。探討數位落差與個人或群體的資訊科技近用之關係，即研究資訊科技的意涵、近用資訊科技與使用資訊科技之接合，並深入分析如何參與及融入資訊科技，藉以反思資本主義的經濟、文化與社會型式之中介角色（Selwyn, 2004）。

綜上所述，對於數位落差的探討最主要集中在資訊科技數位化工具或設備之量的擁有程度，以及量的擁有程度與族群、階級、性別或其他特別社會需求群體等社會結構的關係，也探究數位落差是否再製或強化早已存在的社會不平等結構，並成為不利弱勢族群社會的幫凶。後續對於數位落差的研究發展，已將焦點擺在資訊科技的使用與內容之建構上，並聚焦在不平等社會結構與資訊科技之接合面，期藉由資訊科技形塑新的數位不平等面貌，試圖從影響個人與群體之資訊參與致力於數位機會的全方位開展。

二、數位落差對於弱勢族群教育不平等的再製

資訊科技改變我們的生活，改變我們的所做所為以及學習方式，因此，有必要來思考資訊科技擁有者與未擁有者之間的差距，並在此基礎上探究其如何形塑教育現況與教育不平等。數位落差可視為教育落差的一環，因其相當程度影響教育理論與實務，並與學校近用資訊科技及其如何運用資訊科技來處理數位落差的學習資源差異等問題有密切關係（Herselman & Britton, 2002）。校園中充斥著資訊科技的使用與近用之不平等現象，這與性別、社經地位及居住區域有關，例如低社經地位背景的學生因缺乏家長的支持，其在學校中的資訊素養表現比較差，（陳威助，2007；Looker & Thiessen, 2003）；相較於高社經地位背景的學生，低社經背景在家庭使用電腦的比率也比較低，且易受到考試或生活壓力而影響資訊學習的表現、資訊科技之表現能力、工作能力及相關成就（Warschauer, Knobel, & Stone, 2004）。

資訊科技在教育上的應用一直是許多政治學者與教育學者的政治正確原則，因為他們相信資訊科技可以有效地拓展過去被排除在主流學習之外的社會群體之教學參與（Stephen & Plowman, 2003）。然而其卻未能深思資訊科技在面對傳統教育制度對於社會不同群體所展現之融入與統一的結構功能，所

發揮的教育機會均等之功能；資訊科技不只是增進弱勢族群的教育參與機會和學習投入，其更藉由資訊科技賦權行動主體在社會中的作為與實踐，解放其教育學習與社會生存的主體性與能動性；此過程屬於漸進動態之呈現，而非跳躍式地改變。但就現況觀之，此思考主軸往往二分為過度悲觀或樂觀的立場，要不就是符應教育不公不義的資訊再製，不然就是過於強調教育解放的資訊賦權或實踐之論述價值；將資訊科技視為兩極對立的處方而欠缺在此對立之間的對話實踐，失去互為主體性地對其進行多元且相互建構之思考（Selwyn, Gorard & Williams, 2001）。

雖然資訊科技在教育上的應用被視為一種創新教學，但由於資訊科技的工具性特色，軟硬體的建構與內容之架構，均需要充分的人力與物力來支援，導致此創新性作為反而形成一個近用與使用的障礙。事實上，數位落差本身不是問題，關鍵在於因為落差所產生的差異會進一步造成不利者處在更弱勢的地位。這不只是教育、族裔、性別、年齡、所得或地域的數位落差，而是資訊素養與資訊能力的差異讓弱勢族群的社會處境愈趨不利（翟本瑞，2002：80-87）。

雖然數位落差呈現出的意涵，在於不同社會群體在學習電腦與近用網際網路上的不平等，但此資訊科技的不平等使用絕不只是擺在工具性數量之統計數字，必須從社會主流群體對於資訊近用價值之社會性讚揚或排斥等角度加以探究，即必須成為思考教育機會均等的主軸（溫嘉榮、楊榮宗、許麗玲，2004；Morse, 2004）。簡言之，數位落差與教育不平等的連結不只聚焦在物質環境之條件，也包括使用與內容建構的質的不平等。雖然數位落差議題成為教育主管單位的年度政策之一，但必須深思的是，撥付資訊設備數量或以主流價值理念為施政軸心的做法，或許可以部分縮減量之落差，但此做法真的能促進資訊學習之教育機會均等嗎？換言之，弱勢族群或弱勢家庭兒童是否藉由數位落差之縮減而獲得更為均等的數位學習機會？較為優質的教育學習表現，進而取得較好且較高的社會定位？進而使其在教育階梯的成長中，能較以往享有更公平的對待與發展？這些問題都值得投入更多的心力，從教育機會均等與教育不平等及其在資訊社會中的轉化來增進認知與理解。

肆、弱勢家庭兒童在資訊學習所面對的處境

如前所述，弱勢家庭兒童在一般的教育學習，本來就面對許多困難與挑

戰。在資訊科技介入後，其所面對的不只是原先的教育不平等，更遭遇因為數位落差所導致的資訊科技近用、使用以及參與等面向的不利地位等新的不平等，縱令弱勢家庭兒童擁有平等的近用機會，但其在資訊科技的工具性運用以及學習內容的參與上，依然面對文化與經濟不利之境況。想要融入主流文化價值並迎頭趕上，需要花更多的精力且獲得強而有力的支援體系，但這也是其所匱乏的。

一、欠缺資訊科技的近用機會

由於資訊科技的創新性發展工具之使用或擴散程度不一，許多不同的社會群體對資訊科技的接觸或運用產生歧異，進而導致他們在經濟、政治和社會上的數位發展與進步不同（Attewell, 2001; Castells, 2001: 248-250）。近用課題意指在科技、技能、態度、立場、實踐、形式與內容等形式或內涵上之關注，這不只指學習電腦硬體或網路連結而已，同時也影射時間、知識、技能與態度的實際使用之可能性（Burbules & Callister, 2000: 20-27）。本文認為，近用程度的差異，形塑不同社會群體或虛擬社群的歧異圖像，並成為積極製造不同社會分類群體的動因。此外，也會在融入與排除之間畫清界線、標示清楚，進而影響人與人、人與群體、群體與群體之間的溝通數量與種類。

基本上，資訊基礎建設與基本的電腦設備，對於大多數處在社會底層的弱勢家庭還是高不可攀的物品，對於動輒數萬元的電腦商品，是否有能力或意願去購買，實為一大問題。此外，資訊科技已轉型為一種利基型商品，它的價值建構在市場的交易與利潤之資本競逐上，非人人均可自由享用的公共性工具。不同的社會階級有不同的資訊生產、分配與使用等近用事實，資訊富者挾其豐富的購買能力，建構、維繫並永續其優勢地位的數位環境，且在此數位環境中塑造與再製其既得利益，自利、形塑與選擇未來的資訊化知識。

此外，資訊科技設備的維修方便性也造成另一種現象，例如：雖然離島偏遠地區有坊間公司行業提供免費電腦以供學生使用，但沒有資訊管理人員的配置，也沒有維修與後續更新的人力，亦欠缺專業人員進行資訊學習之教學和指導，空有硬體而無適合學生學習的軟體，仍是廢棄閒置，並未發揮太大的數位學習之轉化價值。資訊貧者並無充足能力接觸資訊科技，更遑論參與公平正義之多元數位連結空間。試想，騎腳踏車可能追得上噴射飛機嗎？從當代資本主義的資本、利潤與市場本質觀之，資訊科技的開發根本就是以私人利益而非公共價值為其目的，在此資本邏輯下又如何強求一個公平且平等的資訊近用理想？

資訊科技的硬體建置需要花費大量的金錢，這筆費用對於弱勢家庭而言是很難負擔的，弱勢家庭兒童更遑論有機會享有公平的近用資訊之能力，故資訊科技的發展與使用，因為性別、族群、階級或居住地理區域的不同而有差異，導致不同族群在接近、使用資訊的機會上有所不同，使其無法藉由公平的近用資訊來取得社會生存的平等能力。

窮人所擁有的個人電腦數量與近用程度，其近用資訊科技的機會往往低於其他社會階層的平均值。缺乏資訊的近用機會，會惡化其社會不利處境（Phipps, 2000）。誠如 DeCastro-Ambrosetti 與 Cho（2002）以及 Munoz（2002）所言，數位機會的賦權是否只對主流團體或優勢階級有利，而對底層社會階級的弱勢族群就不利？數位機會的開展讓誰受益？如何增加特定受難者的平等機會，而不會剝奪其他人在數位發展利基之既有基礎上持續進展？資訊科技對於弱勢家庭兒童而言，雖以一種萬靈丹的政治狀態呈現，表面上可以減少其教育不利地位，進而增進其參與教育成長和資訊社會之權力或權利；但卻與族群、階級與性別等結構性界限相互連結，再製並強化原先的弱勢或不平等地位。

基本上，弱勢家庭兒童所面對的資訊科技之近用問題，大致可分為在接觸資訊科技上所面對的先天不足與後天失調問題。析言之，弱勢家庭兒童的家境普遍不好，或居在交通比較不便的偏遠地區，資訊科技設備的採買與選擇相當不易；雖然資訊科技建置的數位空間可以透過電話線或光纖網路來加以連結，但要在偏遠山區建置完善的資訊基礎建設，以地理區塊與成本花費來思考就相當難以衡量。此外，弱勢家庭的父母經常外出工作，只留下老一輩與小孩在家。雖然學校可以提供基本的資訊教育，但弱勢家庭兒童回到家裡之後，沒有機會再接觸電腦，因為家裡根本沒有額外的支出來負擔電腦或連結費用。因為，家長只會以為電腦是一種奢侈的商品，而非具有立即效益或價值的謀生工具，其資訊能力依舊是低人一等。

二、失去參與資訊學習的主體性

以資訊科技為主體架構的數位內容，雖然標榜圖文並茂或多媒體聲光效果俱佳的互動特質，但往往藉由個人運用管理資訊的能力之便，附加文化帝國主義的價值與符應（Tanner & Jones, 2007）。數位內容假人作出發點，強調主流文化內涵的優勢與專斷，逕行透過資訊科技所建構的空間，進行傳教士的博愛教育，讓我們不得不懷疑這裡面是否有開展人類主體性與能動性的潛能存在？除了從發展時程與軟硬體建置等技術性層面分析外，是否可歸因於未將弱勢族

群文化視為重要的文化內涵，只視其為一種文化遺產？此外，數位內容所呈現的不是客觀價值，卻影射優勢族群的主觀思考或意識型態，且包括諸多的歧視與偏見。

就文化帝國主義之角度來思考，文化制約藉由資訊科技的進展與傳播工具之演進，進行一種全球化的文化殖民與文化附庸，文化的殖民母國與霸權宰制者即為主導者之一。文化帝國主義並不只在全球各地以國與國之間的宰制為已足，更在一國社會的內部進行主流文化與非主流文化的鬥爭及剝削（Castells, 1996: 415-418）。文化菁英為了維護與鞏固本身地位，不只再製經濟和政治權力，其不平等的分配已超過傳統的經濟財貨與服務為主的層面，透過文化資本的操弄直接或間接地由統治團體進行社會意義、能力、語言型式及品味之合理化（Giroux, 1997: 6-7）。當資訊科技成為社會文化的主流價值時，優勢族群以其工具性的創新，來開展並深化其既得利益，並利用數位內容的多樣性與豐富性，再製並剝削弱勢族群的生存契機與發展潛能。資訊科技及其所衍伸的文化財產與價值體系，已成為新的文化帝國主義，例如軟硬體與網際網路上的內容型式，決定學生資訊學習的內涵，例如微軟作業系統與 Office 文書處理軟體，箝制學生學習其他公開且共享的開放式軟體和綠色軟體之機會，而受限於檔案交換格式與定期更新之制約。

數位內容的文化帝國主義性格挾其工具性優勢，影響人類生活各層面，以資本主義式的利益邏輯灌輸資訊貧者，這世上只有資訊科技最好，且唯有資訊化社會才是人類理想境界之想法。文化帝國主義與資訊科技結合，戕害人類主體性的發揚，此等表面化的數位發展帶給人類只是個自我設限的圖像，而非彰顯多元、自由、可選擇的社會實踐途徑。

此外，資訊科技對於不同族群而言，不只是近用或內容的問題，更是個文化差異的問題。由於先天在經濟、政治、文化或社會資本上的掌握度不同，造就不同種族在資訊科技設備的擁有數與使用量之歧異（Castells, 2001: 252-254）。更何況，弱勢族群在硬體設備相當匱乏且不知如何使用，使其在接受或學習資訊化知識時產生阻力，或被迫地接受主流群體的優勢文化認同及價值之宰制，使其無法透過資訊化的多元空間來與其他受壓迫的種族或族群，進行集體性的連結行動，只能迷失在豐富且多樣性的數位化資訊，且其身份認同逐漸受到資訊科技的工具理性與市場邏輯之侵蝕，成為文化帝國主義下的主流文化附庸。

不過，問題並非如弱勢族群被刻板印象或網際印象標籤為資訊貧乏者，

而是其在數位落差中所占的位置是錯誤的，他們在物質與教育情況尚未獲得改善時，無法得到最佳的資訊近用（Nakamura, 2002: 26-28）。社會結構的不平等，導致不同族群在資訊近用與數位內容上的連結性不同。弱勢家庭兒童要面對的是如何避免在資訊空間裡受文化帝國主義的宰制，以免迷失或喪失其族群的文化認同與價值體系。此外，弱勢家庭兒童在學校教育中的表現，也未能因為資訊科技的融入而獲得顯著改善。當全班學生都是異質的族群時，其所獲得的資訊素養與資訊賦權機會雖與他人相同，但在優勢族群的主流文化或思考邏輯為主要資訊學習架構上仍有所差異。如何在主流族群之同儕中脫穎而出？資訊科技融入的教學活動又如何使一般課業表現不如人的學生全心全力地參與？

受過高等教育程度且有高收入者，在接受與使用資訊科技上自然占有優勢，且在資本主義社會中享有更佳的競爭優勢，可從資訊社會中獲得更好的工作、高薪與有力的社會連結（de Haan, 2003）。反觀低教育程度且所得較低者，其在近用資訊科技上即處於相對弱勢，其他無法透過資訊科技來強化人力資本，也無法在資訊社會中取得向上社會流動之本錢。數位落差強化社會階級的不平等結構，更反映廣泛的社會、經濟、文化與學習之社會不平等。高社經地位者重視資訊科技的娛樂、社會連結、個人認同與知識性等功能，其容易表現出電腦中介互動、監視與消費行為等資訊行為，並由此獲得連結或學習上的符應與滿足；而低社經地位者則偏向雜亂的網路行為來滿足其基本需求，無法有效地使用網路，也無不達到預定目標（Cho, de Zuniga, Rojas & Shah, 2003）。

如前所述，弱勢家庭兒童比較不會像一般家庭兒童利用電腦來做功課，讓電腦成為生活的必備工具，並用多元連結的態度務實地運用電腦。對於弱勢家庭兒童而言，電腦反倒成為其提供娛樂的最大來源，他們比較不會利用電腦來完成功課。不同社經背景的學生對於電腦的心態與能力有所不同，高社經背景家庭的兒童願意積極地參與資訊學習活動，且會充分利用機會以提升其學業成就或為未來生活作準備；但弱勢家庭兒童則因家庭社經背景低落，並不甚明瞭資訊科技的內在邏輯與文化動因，也受限於資訊運用能力之使用或提升，只能體驗到表面的聲光效果與娛樂功能，無法將其運用在學業與生活上，甚至受到主流文化的洗腦，讓其忘卻本身族群、階級、性別或其他社會分類群體之優勢定位，而強加以當代資訊主流文化以為發展主軸，迷失自己在資訊洪流中的主體性與能動性。

伍、打造一個公平正義的資訊學習環境

弱勢家庭兒童的資訊學習圖像所描繪出的是一個受到歧視且充斥著不平等限制之前景。由於其原生家庭並無法在經濟上提供對等的資訊科技設備，自然談不上近用資訊科技來從事教育學習活動之機會；更甚者，弱勢家庭的家長也沒有餘力陪伴兒童共同進行資訊學習，大多採取放任的方式，無法體認資訊學習的重要性，同時也不能藉由資訊科技來轉化或翻轉其受壓迫的社會地位。基於此，如何打造一個符合公平正義原則的資訊學習環境，就是工作人員與相關主事者戮力之處。為了增進弱勢家庭兒童善於運用資訊學習，並使其真能體認資訊科技對於學習與生存之優勢，唯有從縮短數位落差之途著手，建構充滿數位機會的學習環境，才有可能藉由教育之途來改善弱勢家庭兒童的教育不利地位；也才有機會開展其豐富的生命潛能，進而實踐公平正義的社會理想。

一、增加弱勢家庭兒童近用資訊科技的數位學習機會

解決數位落差的關鍵，必須回到原點從資訊科技本身所建構的資訊基本建設之環境基礎開始，也就是資訊科技的近用與內容。以往縮短數位落差的方法通常是從增加或增補硬體設備與連結設備為主，但此做法只是符應資本主義的市場邏輯，並未真正達到全民的資訊近用。因為它從未以社會價值為其資訊科技創新與擴散的意涵，而以資本家、跨國集團的資訊市場供應商之意欲為主。資訊科技的工具性創新擴散之社會意涵，不只是人類潛能的集體性彰顯，更確保人類積極實踐社會能動性與解放，以回應極具控制力的政治與商業利益，並批判資訊學習的利益導向。

為解決數位落差，我們還是要充分開展自己的能力，挑戰當代社會的市場導向之資訊教育政策，並將實踐重點置於以社會價值為其主要意涵的資訊科技之創新與擴散價值。為求改善並充實弱勢家庭兒童的資訊學習圖像，必須從資訊科技的近用機會著手。沒有資訊科技的近用，就無法開展後續的應用以及參與層面，也無法充分彰顯資訊科技原本所富有的公平且共享之理想原則。

但在開展資訊近用之途，必須小心避免落入資本家的利益競逐之陷阱裡，以免受到其商業行銷的束縛，因而異化資訊科技對於弱勢家庭兒童的美意，使其再次受到資訊化的教育不平等之宰制。唯有從資訊科技的社會價值出發，重新界定資訊科技的形式與功能，並使資訊近用能符合社會價值意涵之發展的話，才有機會解決數位落差與教育不平等之連結所產生的嚴重後果。只要以社會價

值為資訊科技的創新意涵，設計出愈來愈多的數位機會來協助弱勢家庭兒童的文化發展，將有希望重新開啓其資訊學習之契機與潛能。爲了發展符合人類集體性需求的資訊基礎建設，教育工作人員或相關主事者有必要提供一個無限且免費的全民近用資訊科技之環境，使其得以自由地參與數位世界，進而瞭解資訊科技帶給他們的社會價值；並讓他們有機會得以更公開、公平且方便地近用資訊科技，自由地發聲且與他人互動，開啓個人與社群主體性彰顯的共享空間，以爲後續社會行動與實踐之所需。或許一開始我們做得並不理想，但只要我們有心，哪怕是一點點微不足道的進展，也可以涓滴成河。

二、轉化不平等的資訊社會結構，開展多元的數位連結

不論從經濟、政治或文化等層面進行分析，在全球化與資訊化社會脈絡下的學校教育受到資本主義邏輯之指引，進而脫離原本真、善、美的教育美景，成爲再製資本主義秩序與價值的幫凶。伴隨著資訊科技的進展，此更將數位落差與教育不平等連結起來，並形塑出新型態的衝突與矛盾，再製社會的不平等。雖然資訊科技的出現是翻轉不平等的契機，但教育不平等並未因爲資訊科技的進步而獲得轉化，反倒呈現更惡化的沈淪狀態。因此，當尋求以社會價值意涵爲主來發展資訊科技創新與擴散時，便應建構符合公平正義原則的數位連結網絡，以運用數位連結的豐富性與多元性，來突破社會結構的不平等面向。

由於不平等社會形構在社會結構與功能上產生分化、隔離及再製，且在不同的社會分類群體裡弱化彼此之間的互動與連結性，故可以透過數位連結來強化或增進此被弱化的連結互動性，以在公平正義的基礎上，發展出各社會結構階層的公平之參與機會均等。公平正義的思考與工具理性及商品化的邏輯相折衝，強調不分族群、階級、性別或其他社會分類群體，在社會結構上均擁有相對等的位階；且不因結構位置之不同而遭受不平等的對待。公平正義並不只是提升弱勢族群，而是著重於人類潛能之集體性開展。公民社會的發展必須充分發揮人類潛能，而非剝奪若干群體的發展機會。資訊科技可以讓弱勢家庭兒童有機會在資訊空間裡發展出多元的數位連結，彰顯主體性與能動性，帶動教育發展的正向變革。

資訊科技所建構的多元化數位學習環境，可開啓弱勢家庭兒童學習的空間，並在此學習實踐中，發展與探究社會性資訊科技的意涵。弱勢家庭兒童可以充分地運用電腦、網路或應用軟體程式來進行社會實踐的活動，參與更富有接觸性的公共社會空間。舉例來說，網際網路可以開啓他們探究社會與世界的接觸

或學習機會，他們可以藉由網際網路來瞭解社會發生什麼事，而不需要直接跨越地理或時間上的距離才能有所瞭解，他們也可以在網際網路上結交志同道合的朋友，利用社群式學習模式來增廣見聞，提升其學習之參與度與能見度，進而在此基礎上建構一種多元化的數位連結能力。

三、彰顯弱勢家庭兒童在資訊學習環境中的主體性

當資訊科技以社會價值為創新擴散的意涵時，我們才相信其可能打造一個全體人類共享的平等世界；也唯有以社會價值為資訊科技的發展面貌時，才能讓資訊科技的工具理性在符合原先的技術層次運作，促進、提升與彰顯人類主體性，進而有能力從事轉化社會不平等結構的解放行動。教育工作人員與相關主事者必須將此列入施政參考，期資訊科技成為促進教育平等的最佳利器。

除了推廣資訊科技的創新與擴散之選擇性標準外，更應藉由資訊基礎建設的普及與數位內容或操作介面之優質化，提升公平正義社會的參與行動力，以結合眾人之力來轉化教育不平等，打造一個優質的理想公民社會。教育工作者與相關主事者必須批判數位落差強化教育不平等所造成的主體性消弱現象，在其決策層面思索主體性意識的抗拒與轉化，以創生學校教育的實踐性。作法上，可以聯合不同族群、階級、性別或其他社會分類群體的集體力量，共同打造一個數位連結的社會性參與網路，並在此多元、豐富且差異的數位空間裡，培養社會批判與主體實踐的能量，以虛擬社群的社會力量，突破並解放社會不平等的結構。換言之，藉由社會價值、公平正義與主體性實踐，引導對抗社會不平等的力量，發展數位機會方案，將教育不平等的形構轉化為公平正義的社會。

為了落實教育平等的社會理想，必須彰顯弱勢家庭兒童在資訊學習的主體性實踐意涵，進而發展出促進其潛能開展之教育實踐行動。弱勢家庭兒童不必然要將社會標籤貼在自己身上，也不必然對自己的低社經背景或族群背景無能為力。每一個人與生俱來都有主體意識，也都有開展潛能之獨特管道。資訊科技只是轉化社會不平等的工具之一，不是唯一的選擇。弱勢家庭兒童在資訊學習空間應扮演行動主體角色，其主體性與能動性都是未來從事教育解放或社會行動之基石。教師在進行資訊教學活動時，應以平等且尊重的態度面對弱勢家庭兒童，鼓勵其多接觸資訊科技，減輕其資訊焦慮或恐懼心態；使其在機會均等的氛圍中，更有勇氣地使用資訊科技，並能認知此工具對於其學習與生活不利處境之價值。

因此，弱勢家庭兒童可以藉由資訊科技的社會性發展，來擺脫既定時空束縛與規訓限制，發展主體意識，可以在虛擬空間裡互動，從中開展出工具性、人性與教育性之間的良性互動。弱勢家庭兒童也可以思考學習活動的意義與價值，用發展多元的資訊素養；並用認知繪圖的方式來定位其主體實踐能力，採取更積極的態度，使其在學習或未來生活中能更有動機、有能力且公平地參與社會並改造社會。教師可協助其發展網路社群關係，增進其與同儕或其他社群的線上接觸，拓展其人際互動，也增進其參與團體活動；進而在平等且開放的網路互動對話基礎上，增進其發聲機會與能量，建構其在網路空間的公民性格。如此，弱勢家庭兒童才有能力彰顯其資訊學習的主體性，並在資訊社會發展的批判、解放與實踐基礎上，創造出互助合作的學習社群，進而建構出正向的教育學習成就。

陸、結語

弱勢家庭在經濟、政治、文化或其他社會性發展中處於相當不利的地位，此社會不利地位自然會影響其子女的教育表現。處在原住民家庭、有外籍配偶或新移民成員家庭、單親家庭、經濟困頓家庭等弱勢家庭之兒童，由於家庭無法提供富足的物質環境或心理支持體系，往往導致其在教育學習上遭遇比較多的障礙。此外，由於其弱勢家庭的標籤，讓他們在潛能開展的學習機會或權力上受到更多不平等的對待。隨著資訊科技融入教學活動之日益深入，許多弱勢家庭兒童所遭遇的學習困難更上一層，其在一般學習上本來就面對的困難與挑戰，在強勢的資訊科技介入之教育環境中，更面臨數位落差所導致的新的教育不平等。這種數位落差再製教育不平等的現象，具體表現在其資訊科技的近用、使用以及參與等面向之不利地位。

本文從數位落差的角度來分析弱勢家庭兒童的資訊學習圖像，並指出其所面對的是一個依然受到歧視且充斥著不平等限制之處境。由於原生家庭無法在經濟上提供對等的資訊科技設備，自然談不上近用資訊科技來從事教育學習活動之機會。更甚者，弱勢家庭的家長也沒有餘力陪伴兒童共同進行資訊學習，大多採取放任的方式，因而無法藉由資訊科技來轉化其受壓迫的社會地位。基於此，打造一個符合公平正義原則的資訊學習環境，就是工作人員與相關主事者所應戮力者。唯有縮短數位落差，建構充滿數位機會的學習環境，才可

能藉由教育之途來改善弱勢家庭兒童的教育不利地位，也才有機會開展其豐富的生命潛能，進而實踐公平正義的社會理想，故本文建議教育工作者與相關主事者必須重視弱勢家庭兒童的資訊學習現況，並在教育決策中增加弱勢家庭兒童近用資訊科技的數位學習機會，藉以轉化不平等的資訊社會結構，使其得以開展多元性的數位連結，同時也彰顯他們在資訊學習環境中的主體性。

弱勢家庭兒童的學習處境是教育學者深為關注之處，許多教育學者從不同的角度來思考對其有利或有助於他們學習成長之政策。但社會或教育不平等之結構性因素，始終未獲得改善。當資訊科技成為教育改革中的新興議題時，許多學者也深信資訊科技的公開且共享特性，將有益於協助弱勢家庭兒童擺脫以往受壓迫之教育不利處境，進而藉由資訊科技來開展或轉化其教育成就與生涯發展。本文對資訊科技的轉化抱持比較樂觀的態度，但仍批判近年來因資訊科技融入教育所發生的負面影響。

由於學界對於弱勢家庭兒童的資訊學習研究資料並不豐富，目前比較缺乏此類實證性資料之呈現。故本文主要以教育論述的方式為之，試圖藉由分析、批判、辯證與實踐等面向來深入釐清此課題，冀望為日後實證性研究開啓一扇窗，並指引未來的研究方向，例如有興趣的學者可以運用問卷調查或實地觀察的方式，來瞭解弱勢家庭兒童的資訊學習現況；或針對原住民家庭或外籍配偶家庭兒童，進行長期的資訊學習觀察與記錄，瞭解他們在資訊學習上所面對的困境；資訊科技的學習可以帶給他們哪些實質利益。此外，也可探討弱勢家庭兒童資訊學習的政策，政府或相關單位是否提供充足的人力或物力，協助其開展數位學習機會。這些課題都需要有志之士戮力以赴，唯有持續且深度地關注教育不平等現象，才可能打造一個符合公平正義原則的教育環境。

參考文獻

- 白亦方、林宏達（譯）（2004）。Bromley, H.著。資料驅動的民主？電腦教育之社會評價。載於白亦方等譯，Bromley, H. & Apple, M. W.編，**教育・科技・權力：視資訊教育為一種社會實踐**（頁 1-34）。台北市：高等教育。
- 何青蓉（2004）。閱讀、對話、書寫與文化理解：一個多元文化教育方案的實踐經驗。**高雄師大學報**，17，1-20。
- 吳清山（2004）。外籍新娘子女教育問題及其因應策略。**師友**，441，6-12。

- 吳雅玲（2004）。新台灣之子的學前教育契機。**師友**，441，13-16。
- 李孟壕、曾淑芬（2005）。數位落差再定義與衡量指標之研究。**資訊社會研究**，9，89-124。
- 周仁尹（2004）。「新台灣之子」代溝現象對教育政策與學校行政之啓示。**學校行政**，31，62-80。
- 林衍伸（2005）。談新弱勢族群「新台灣之子」的教育策略。**屏縣教育**，22，14-17。
- 張耐（2003）。遠離貧窮：低收入戶家長的親職教育。**師友**，435，47-50。
- 張憲庭（2005a）。關懷弱勢：談外籍配偶子女之教育問題。**國教世紀**，214，93-98。
- 張憲庭（2005b）。原住民學生的生涯教育問題與因應策略。**教師之友**，46（2），15-20。
- 郭玉玲、譚光鼎（2002）。泰雅族青少年學習型態之探討。**教育研究資訊**，10（3），149-166。
- 陳威助（2007）。台灣地區資訊教育與數位落差問題探討。**資訊社會研究**，13，193-228。
- 陳建甫（2003）。邁向多元族裔社會的教育願景與情節分析：外籍新娘與其下一代所面臨的同化迷失。**教育研究**，110，135-143。
- 陳盛賢（2003）。由多元文化教育典範觀論原住民教育不利的文化因素研究。**學生事務**，42（4），62-66。
- 黃木蘭（2004）。為新弱勢族群撒播希望的種籽。**師友**，441，20-25。
- 黃馨慧（2005）。外籍新移民家庭及其子女教育。**教育天地**，135，19-25。
- 溫嘉榮、楊榮宗、許麗玲（2004）。校園數位落差因應策略分析之研究。**高雄師大學報**，17，311-335。
- 葉乃靜（2007）。結構與資訊行爲：台灣越南配偶研究。**圖書資訊學研究**，2（1），81-96。
- 翟本瑞（2002）。**連線文化**。嘉義縣：南華大學社會所。
- 劉美慧（譯）（2004）。Starkey, B. A. 著。運用電腦跨越文化落差。載於白亦方等譯，Bromley, H. & Apple, M. W. 編，**教育・科技・權力：視資訊教育為一種社會實踐**（頁 233-249）。台北市：高等教育。
- 蔡榮貴、黃月純（2004）。台灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。**台灣教育**，626，32-37。

- 鍾秀鳳（2005）。人文心、關懷情看待這群漂洋過海的新台灣之子。**屏縣教育**，**22**，18-22。
- 鍾鳳嬌、王國川（2004）。外籍配偶子女的語文、心智能力發展與學習狀況調查研究。**教育學刊**，**23**，231-257。
- 顏國樑（2004）。原住民教育現況、問題及發展趨向。**台灣教育**，**626**，17-24。
- 羅瑞玉（2005）。多元文化觀點談外籍配偶的親職教育。**屏縣教育**，**22**，4-7。
- 譚光鼎（2002）。原住民學生適應與流失問題：新竹縣原住民學生的探究。**原住民教育**，**27**，45-68。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學童學習型態的特質。**教育研究集刊**，**48**（2），233-261。
- 鐘重發（2004）。樂當老師更樂當貴人：談外籍配偶子女在班級中的輔導方法。**國教天地**，**155**，53-58。
- Allen, L., Sethi, A. & Astuto, J. (2007). An evaluation of graduates of a toddlerhood home visiting program at kindergarten age. *NHSA Dialog*, 10(1), 36-57.
- Attewell, P. (2001). The first and second digital divides. *Sociology of Education*, 74(3), 252-259.
- Beastall, L. (2006). Enchanting a disenchanted child: Revolutionising the means of education using information and communication technology and e-learning. *British Journal of Sociology of Education*, 27(1), 97-110.
- Burbules, N. C. & Callister, T. A., Jr. (2000). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education*. Colorado: Westview Press.
- Carrington, V. (2008). I'm Dylan and I'm not going to say my last name: Some thoughts on childhood, text and new technologies. *British Educational Research Journal*, 34(2), 151-166.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Massachusetts: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *The Internet galaxy: Reflections on the internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Cho, J., de Zuniga, H. G., Rojas, H. & Shah, D. V. (2003). Beyond access: The digital divide and internet uses and gratifications. *IT & Society*, 1(4), 46-72. Retrieved December 16, 2003, from <http://www.ItandSociety.org>
- Cullen, R. (2001). Addressing the digital divide. *Online Information Review*, 25(5), 311-320.

- De Haan, J. (2003). IT and social inequality in the Netherlands. *IT & Society*, 1(4), 27-45.
Retrieved December 16, 2005, from <http://www.ItandSociety.org>
- De Castro-Ambrosetti, D. & Cho, G. (2002). Technology: Panacea or obstacle in the education of diverse student populations? *Multicultural Education*, 10(2), 25-30.
- Fleischmann, K. R. (2007). The evolution of agency: Spectra of bioagency and cyberagency. *The Information Society*, 23(5), 361-371.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling—A critical reader*. Colorado: Westview Press.
- Herselman, M. & Britton, K. G. (2002). Analysing the role of ICT in bridging the digital divide amongst learners. *South African Journal of Education*, 22(4), 270-274.
- Korupp, S. E. & Szydlík, M. (2005). Causes and trends of the digital divide. *European Sociological Review*, 21(4), 409-422.
- Lewis, A. E. (2004). *Race in the schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Light, J. S. (2001). Rethinking the digital divide. *Harvard Educational Review*, 71(4), 709-733.
- Looker, E. D. & Thiessen, V. (2003). Beyond the digital divide in Canadian schools—From access to competency in the use of information technology. *Social Science Computer Review*, 21(4), 475-490.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Mercieca, D. (2007). On the borders: The arrival of irregular immigrants in Malta—Some implications for education. *Ethics and Education*, 2(2), 145-157.
- Morse, T. E. (2004). Ensuring equality of educational opportunity in the digital age. *Education and Urban Society*, 36(3), 266-279.
- Munoz, J. S. (2002). (Dis)integration: Multiculturalism with technology. *Multicultural Education*, 10(2), 19-24.
- Padilla, Y. C., Radey, M. D., Hummer, R. A. & Eunjeong, K. (2006). The living conditions of U.S. born children of Mexican immigrants in unmarried families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(3), 331-349.
- Phipps, L. (2000). New communications technologies: A conduit for social inclusion. *Information, Communication & Society*, 3(1), 39-68.

- Rideout, V. (2000). Public access to the internet and the Canadian digital divide. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 25(2-3), 1-21.
- Rodrigo, M. M. T. (2005). Quantifying the divide: A comparison of ICT usage of schools in Metro Manila and IEA-surveyed countries. *International Journal of Educational Development*, 25(1), 53-68.
- Rumbaut, R. G. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic & Racial Studies*, 28(6), 1041-1086.
- Schaller, A., Rocha, L. & Barshinger, D. (2007). Maternal attitudes and parent education: How immigrant mothers support their child's education despite their own low levels of education. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 351-356.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362.
- Selwyn, N., Gorard, S. & Williams, S. (2001). Digital divide or digital opportunity? The role of technology in overcoming social exclusion in US. education. *Educational Policy*, 15(2), 258-277.
- Servon, L. J. & Nelson, M. K. (2001). Community technology centers: Narrowing the digital divide in low-income, urban communities. *Journal of Urban Affairs*, 23(3-4), 279-290.
- Stephen, C. & Plowman, L. (2003). Information and communication technologies in pre-school settings: A review of the literature. *International Journal of Early Years Education*, 11(3), 223-234.
- Stienstra, D., Watzke, J. & Birch, G. E. (2007). A three-way dance: The global public good and accessibility in information technologies. *The Information Society*, 23(3), 149-158.
- Tanner, H. & Jones, S. (2007). Using video-stimulated reflective dialogue to learn from children about their learning with and without ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(3), 321-335.
- Terren, E. & Carrasco, C. (2007). Faith in school: Immigrant families' attitudes towards education in Spain. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 389-406.

Van Dijk, J. & Hacker, K. (2003). The digital divide as a complex and dynamic phenomenon. *Information Society*, 19(4), 315-326.

Warf, B. (2001). Segueways into cyberspace: Multiple geographies of the digital divide. *Environment and Planning B-Planning & Design*, 28(1), 3-19.

Warschauer, M., Knobel, M. & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, 18(4), 562-588.

越界生活——理解邊緣處境的教育敘事

廉兮*

摘要

本文企圖探索在學校系統與生活世界的衝突與斷裂處，是否有新的語言空間與抵抗壓迫的教育策略與智謀。在本文中，教育工作者透過自我生命圖像的描摹，再現生活世界的邊緣處境，開展實踐主體尋求自我接納與慾望重構的教育認同歷程。作者認識到，在教育社群說與聽的詮釋交換過程中，可以創造親密對話的公共空間，重新理解混種多元的公民生活與教育行動意義。在本文中，作者所參與的是與他人互為倫理主體的啟蒙與解放的教育歷程，嘗試為弱勢族群教育，開展文化理解與主體能動的教育實踐路徑。

關鍵詞：弱勢教育、批判多元文化主義、敘事探究、主體能動性、認同與實踐

*廉兮，國立花蓮教育大學多元文化教育研究所助理教授

電子郵件：hlien@mail.nhlue.edu.tw

來稿日期：2008 年 5 月 19 日；修訂日期：2008 年 6 月 12 日；採用日期：2008 年 6 月 19 日

Living in Educational Borders: Understanding Marginalized Narration

Hsi Nancy Lien*

Abstract

This research attempts to explore narratives on multiple dimensions of school and family lives that were often overlooked by research community in addressing issues about minority education. In this study, the researcher adopts critical pedagogy to work with pre-service teachers to look into the oppressive component of schooling and life world.

In their narrative inquiry, they share, reflect, and confront their fears for difference in schools. In this inquiry, they come together collectively and creatively to re-define educational projects in caring and solidarity for a just society.

Keywords: minority education, critical multiculturalism, narrative inquiry, identity politics, agency and praxis

*Hsi Nancy Lien, Assistant Professor, Graduate Institute of Multicultural Education, National Hualien University of Education

E-mail: hlien@mail.nhlue.edu.tw

Manuscript received: May 19, 2008; Modified: June 12, 2008; Accepted: June 19, 2008

我們現在假定人就是人，而人跟世界的關係是一種合乎人的本性的關係；那麼，你就只能用愛來換愛，只能用信任來換信任，等等。如果你想要得到藝術的享受，你本身就必須是一個有藝術修養的人。如果你想感化別人，你本身就必須是一個能實際上鼓舞和推動別人前進的人。你跟人和自然界的一切關係，都必須是同你的意志的對象相符合的、你的現實的個人生活的明確表現。（馬克思，引自伊海宇譯，1992：114）

我不是生來就自然地孤單，我生來就在一種關係中，從其中我獲得養育及引導。當我孤獨時，若不是因為我和自己疏離了，就是因為環境扭傷了我。如放我自由，我首先且最自然地要重建我的關係。（Noddings, 1984: 51）

壹、緒論

近年弱勢教育日益受到政府、學界與民間的重視。由國家公部門主導的「教育優先區計畫」、「攜手計畫」，到結合民間社團之力推動的大型課後補救教育計畫，原住民兒童、新台灣之子，乃至低社經、失親、單親、隔代教養家庭子女、學習成就低落與中輟學童都在教育扶助之列（教育部，2007）。在當前社會貧富差距日益懸殊，城鄉教育資源分配不均的處境中，公部門、學界與民間社會對於弱勢教育的關注，是令人期待的社會意識與教育革新方向。

貳、弱勢教育研究的文化課題

一、弱勢族群教育研究之規範性論述

在諸多探討文化多元與教育關係的研究中，常見以標定邊緣弱勢族群及其特殊的教育問題著手，繼而探討問題的成因與因應策略之論述。以低社經學生學習的研究為例，即以探討低社經地位學生學習失敗的學校因素，進而提出改進教學方法，以發展學童自我規範的學習技巧等面向（陳平和、周新富，1999），或分析與歸納貧窮所造成的教育問題，繼而討論教育濟貧政策的可能途徑（沈姍姍，2006）。在新台灣之子的教育相關研究中，也可以看到類似解決問題

(problem-solution)的規範性思維。譬如列舉外籍配偶之子女所面臨的問題(包括發展遲緩、文化刺激不足等);然後再進一步建議輔導策略與推行教育配套措施(李雪鳳,2005;侯靖男,2005;張鈿富,2006)。此類以教育機會均等為前提,以學習成就作為教育成效與規準的研究目的在於希望藉由分析弱勢的社會文化與學習的關係與成因,改變教育體制的教學條件限制,以增進弱勢兒童的學習機會(陳淑麗、熊同鑫,2007)。但研究者若以文化剝奪論來解釋族群文化、家庭和學校的差異,並以此發展相關課程來進行補救教育,教育同化政策已經呼之欲出。

二、文化轉向的教育視野

針對以融入主流社會為前提的教育同化政策與隱藏的種族主義,諸多教育研究呼籲教育工作者需要反省學校主流教育思維的正當性,強調多元文化素養對於教育工作的重要,從文化多元的角度重新思考教育措施(成露茜,2005;何祥如、謝國斌,2006;吳建興,2005;游美惠,2006;顧瑜君,2006)。譚光鼎(2007)更直接提出多元文化教育容易流於虛偽的文化假象,建議以更具批判性的批判種族理論檢視教育中的種族主義,從而改善弱勢群體的教育成就、確立社會正義之可能。

(一)文化作為集體自我創造

在諸多探討以教育機會均等與文化平權的視角探討教育議題的研究中,莊勝義(2007)企圖從各類教育理念訴求中抽絲剝繭,辨識與歸納多元文化的教育運動以教育的文化詮釋、批判與實踐的視角來參與社會變革的特質,實質上是訴求象徵意義或文化權的運動。他解釋:

多元文化教育的重心不僅在教育,更要關注到文化。持這種立場者傾向於注意原住民與漢人文化裡的教育本質、意義與功能,關心原漢互動過程文化與教育所展現的主體性問題,而非僅將焦點置於學校教育的入學機會、課程、教學、與評量、或學校環境因素。這種論述特色即是從文化詮釋與批判的立場去理解與檢視教育的實踐, Henry Giroux (1992, 1993) 與 Peter McLaren (1995, 1997) 等人大致上持此立場。這樣的立場我稱之為「以文化實踐為基礎詮釋教育」的多元文化教育論述,以「肯認」(recognition)、「認同」(identity)與「轉化」(transformation)為其核心概念。(莊勝義,2007:33)

這樣的教育觀與批判的多元文化主義和批判的社會人類學的文化視野是交融的。人類學者 Terence Turner (1951-2006) 從文化能動的角度來探討多元文化主義、人類學與多元文化教育的交界，做了細緻的分辨。Turner (1994: 407) 認為：「對於多元文化主義者而言，文化，指的是一種為社會的平等而進行的集體社會認同的鬥爭。」而批判的社會人類學的「文化」內涵，是「來自於歷史與社會進程的脈絡中，社會意識覺醒的集體形式。」(Turner, 1994: 412) 二者都視文化為人在歷史中集體能動的自我創造與發明。他指出：

多元文化主義的普遍原則與政策的終極目標，應該清楚的被視為，對所有社會成員與群體來說都是，基本的人類創造自我的增能與賦權（也就是說，文化意味著一種積極能動的集體自我創造與發明）。(Turner, 1994: 424)

從文化的能動性來看多元文化教育時，Turner (1994) 認為多元文化教育課程以文化的均等再現作為解決社會不義之道，反而把文化給過度的浪漫化與本質化。他進而提出批判的多元文化主義的視野與民主的文化扣連：

批判的多元文化主義是一種尋求把文化的多樣與差異作為一種基礎，去挑戰、修正與恢復那，對於宰制與少數文化都是普遍一致的，基本概念與原則，以便於建構一個更朝氣蓬勃、開放與民主的共同文化。(Turner, 1994: 408)

無論是社會的主流媒體或學校教育，對於弱勢他者的關切與討論不必然有增能賦權的解放意識，教育研究也可以透過對他者的規範性論述，把他者的邊緣性再生產出來。因為對於主流教育工作者而言，弱勢（他者）只能是那些在規範性的論述中，被主流社會當作問題來解讀的他者。強勢文化對弱勢文化的支配性關係，在問題的設定與解決過程中取得正當性。作為被觀看與治理的對象，他者的立場與觀點卻不必然有發言的空間與理解的條件。批判的多元文化主義把多元差異視為公共生活的必要條件，故批判的多元文化教育工作需要立基於社會文化的差異地景中，透過文化的批判與詮釋的協商與鬥爭，致力於民主文化的創造，開展個人與社會集體意識的轉化與增能的教育與文化視野。

（二）邊緣處境的教育

在各國教改經驗中，教師增能賦權（teacher empowerment）被視為課程改

革的重要因素，教育研究發現源自基層教師教學經驗而來的知識，有助於瞭解學校改革的前瞻與限制。因此以理解真實生活處境的教學應被視為改革的主要目標；教育改革也應有更多教師發聲機會及辯論教育政策的空間（Arhor, 1997; Beane & George, 1996; Giroux, 1982; McCutcheon & Lieberman, 1999; Ninno, 2000; Westheimer & Kahnne, 1998; Wilson, 1998）。台灣自 1994 年 4 月民間「410 教改大遊行」後所進行的新課程改革，教師的專業成長被視為教育改革的重要工作。但在國家發展與全球化的市場經濟競爭思維中，教師專業多置於教學效能的增進，導致教師增能與增產成了同義詞。以功績導向的教育思維所進行的治理，反而可能壓抑教育現場實踐知識的能動力。

台灣東部的教育處境，反映出當前教育的夢想與教育現實的鴻溝。在東部地區的學校裡，雖然仍有為數不少的教師致力於教學，但長年在階級與文化的巨大差異中，花蓮地區的教師，在以學業成就反映教學效能的思維中，也常在教學中有種深切的無力感。這種無力感與貧窮地區人民，在面臨生活壓迫時所感受到的匱乏、孤獨與渺小，其實是很相似的。在山與海交界中的花蓮，人們的生活是不易的。在一份田野札記中，鄭曉婷（2008）引用主計處數據，¹ 描述花蓮的社會地景：

好山好水，並沒有帶來好的生活。在砂石場吸著風沙走塵的司機，薪水下降了；背著水泥的勞工，皮膚依舊潰爛發癢；穿著整齊筆挺制服的服務生，領的是時薪制的薪資；社區的路邊，隨處可見失業的男女，披散著頭髮，握著一支酒瓶；為數不少的原住民勞工，留下了年邁的父母和年幼的子女，獨自前往北部、西部打拚，希望可以獲得更高收入。不願家庭分離的工人，帶著一家老小，舉家遷移到外地工作，或住在違章建築、或自成一區城市部落，生活依舊飄搖不定。（鄭曉婷，2008：1）

對照於花蓮底層勞動者的就業條件，中產階級學校教師的工作保障與福利相對優渥，教師與來自底層勞動家庭學生的距離，已不只是社區巷弄間的咫尺之遙，而是階級、文化與政治的區隔。在這樣的距離中，當教師只能以教學效能檢視學生的學習成就時，不論是控訴社會不義，或責備個別學生無意學習，

¹ 行政院主計處的資料顯示，花蓮縣失業率在 1998 年為 2.8%，到 2006 年竟飆升至 4.2%，失業率高居全國第 1。此外，2006 年花蓮縣平均每戶全年經常性收入僅為 88 萬 4,559 元，於台灣 23 縣市中排名第 20，遠低於台北市（排名第 1）的 162 萬 7,978 元。

都有很深的無力感與罪惡感。邊緣教育工作者在教學困頓中提問，對其學生而言，幸福之路是否只能以漢人中產階級的生活圖像為本，透過學校教育階級翻身？這樣的學校之路何其遙遠？有意義的生活與有力量的知識可能在邊緣教育中開展嗎？邊緣（marginality），作為差異能見的所在，是否只是虛無、痛苦和困頓的區域？黑人女性主義學者bell hooks（1952-）不是這樣看的。她提醒邊緣與主流的人們，重新理解邊緣空間中的主體能動性，在差異之中蘊含巨大的社會創造力量與行動空間，hooks 說：

我所指名作為生產反？權論述之核心區位的，就是這種邊緣，它不僅存在於字詞裡面，也在存有的習慣和我們生活的方式裡。因此，我所談論的不是我們想要拋卻、放棄的邊緣，而是一個我們停留，甚至攀附的所在，因為它培養了我們抵抗能力。邊緣提供我們基進視角的可能性，讓我們得以觀看和創造，想像另類的、新的世界。（引自王志弘等譯，2004：129）

hooks（引自王志弘等譯，2004：127）提出「選擇邊緣作為基進開放的空間」概念，此空間不是抹除差異的空間，也不是要被遺忘與破壞的空間，而是在多重差異主體的新空間中，建構相互連結的組合性抵抗社群，積極的重構豐饒文化的社會生活視野。這個邊緣是被積極爭取，並主動進入的世界。Edward Soja（1941-）以有力的文字解釋 hooks 邊緣政治計畫的意義，他說：

對hooks而言，她的政治計畫就是要占據邊緣（真實和想像兼具的）空間，重新宣告對於這些生活空間的權利，作為基進開放和可能性的區位，在裡面創造出可以激活和操作基進主體性的地址，並與他人的基進主體性相互結合。因此這是個包容而非排他的空間性，是基進主體性可以在認同與抵抗的多核心社群裡，多樣化、連結和結合的空間性；在這裡，「片段化」不再是政治弱點，而是潛在的力量：這是在現代主義認同政治裡曾經尋找，但從未有效發現的空間性。（引自王志弘等譯，2004：131）

學校知識的治理對象不只是邊緣學生，還有邊緣教育的教師。作為身處於階級與文化落差極大化的社會處境中的研究者與師資培育者，學院的教學與研究最終希望能回歸於社會對於教育者的需要與期待。作者在2001年結束在美國長達10年的異鄉學習與研究的生活，回到台灣教書，落籍花蓮。希望在這裡進

行一種立足於教育邊緣的理解與視野，與體制內外的教育實踐者建立長期的夥伴關係，跨越專業界限與社會區隔；在教育的行動中，實現社會正義。

本文將不進行社會條件的規範性論述分析，也不把弱勢與邊緣作為一種不證自明的匱乏處境。作者希望從文化詮釋與實踐的角度來重看弱勢文化：以教育專業邊界中的師培研究生的學習探究為例，當他們不以學校作為理解教育意義與實踐的唯一場所，而嘗試去穿越學校學習與社區生活的界線，在敘事探究的歷程中，重看教育邊界的文化生活意義。在文化理解與社會實踐的視域交融中，重看邊緣主體的能動性與教育的可能。

參、敘事思維的教育提問與實踐路徑

本文嘗試討論教育工作所需要的教育歷程與生命意義的敘說與反思空間。企圖透過教育工作者對自我生命圖像的描摹過程中，釐清自我生命路徑與教育的理解。教育領域裡有關敘事思維與探究方面的研究情況，可分為教育研究方法與教育理論兩個面向來看。而不論是方法或是理論，都涉及從實證典範轉移至後實證典範知識形成的辯證歷程。概述如下：

一、教育研究的典範轉移：從「實證」到「後實證」的方法論

當教育知識被重新解構與解釋時，研究問題的設定也從「如何」（how）轉向問「是什麼」（what）與「為什麼」（why）的討論。因著問題類型的不同，教育研究方法自二十世紀末至今，也隨之由量化轉向質性研究的革命性典範轉移（paradigm shift），且具有廣泛擴散效應的後實證學術知識典範論辯。

在後實證研究典範論辯中，Yvonna S. Lincoln 和 Norman K. Densin（2003）更進一步提出質性研究典範需要有革命性的轉折：他們建議以黑人、後現代與後殖民女性主義的知識論，作為質性研究的知識革命理論基礎；提出以個人敘事作為對於質性研究的合法性、方法與目的的倫理考察方向，處理作者權威與再現的課題；倡議以自傳民族誌和個人敘事進行對「不知從何而來的聲音」的傳統研究進行反省。

二、課程理論的典範移轉：從「發展」課程到「理解」課程

1970 年代中期，北美課程學者提出重新省思主導當時學校課程設計的泰

勒典範 (Tylor's model)，提出課程學者應對課程知識中所隱含的工具理性與社會控制管理的知識生產關係進行反省。他們提出「再概念」課程 (reconceptualize curriculum) 的研究方向，開啓二十世紀中期至今，對於課程研究從「發展」課程，轉向「理解」課程的教育思想 (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995)。在課程理論與教育研究典範移轉的思潮中，「敘事探究」便是教育學者企圖尋找的教育出路之一 (Ayers, 1995; Ayers, Hunt & Quinn, 1998; Pinar, 2004)。

這一條理解教育的路徑，重視的是教育中的人，人在學校生活中的經驗與教育的意義探究。換句話說，當教育政策多為從上而下的鉅觀角度思考教育體制改革 (institutional reform) 所帶來的變化，這條路徑是教育學者從微觀與在地的角度去思考：當教育以系統革新的外在條件變化企圖改變學校時，學校中的教師與兒童經驗了什麼？當人置身於社會與教育條件的變化中，個人如何去理解其自身的變化？他/她們經歷了什麼？不變的原因與意義是什麼？教育的處境知識、教育的倫理關係、與教育的主體能動性如何生發？知識/權力/主體的關係為何？廣義來說，教育的知識與探究不應只是回應系統管理的知識需要，而更應是人在社會與文化中的理解與探究。

再概念學派的學者 William F. Pinar (1972) 提出理解課程作為自傳/傳記文本，在〈從內在做起〉 (Working from within) 一文中提出，教育研究應擺脫外在的學科思維模式，教育工作應從教育者自身的內在意義著手。Pinar 並指出課程只以抽象知識綱領進行去身體、去空間、去意義的問題。同時也提到：

西方教育理論雖然一直強調個體，但這只是標語，而不是具體的生活認識。……課程領域忘了實在的個體、只關注公眾可見的世界、設計、序列化、實施、評鑑的課程材料，卻忽略個體對這些材料的經驗與意義。
(引自張華譯，2003：541)

在 1976 年與 Madeleine R. Grumet 合著的《貧困的課程探究》 (Toward a poor curriculum) 裡，Pinar 提出自傳與傳記對於歷史的關注可以創造反思的條件，使得個人能在當下的時空限制中，創造一種和過去與未來的距離、從而給現在更多一些反思的自由 (引自張華譯，2003：543)。Pinar 建議在諸多教育方案計畫中，對於未來的計畫需要回到過去：「回歸過去、抓住過去的瞬間，理解過去對現在的影響。」 (Pinar & Grumet, 1976: 55) Pinar 說，未來像過去一樣，居住於現在之中。他提問：

未來如何存在於過去之中，過去如何存在於未來之中，以及現在如何存在於過去與未來之中？這一時間緯度的複雜性如何影響我看待我的現在？在綜合環節——辭源上 syn 意味著「一起」；tithenai 意味著「放置」——我們重新進入生機勃勃的現在。意識到自己的活力，我們會問「那是誰？」認真的傾聽自己的聲音，我們會問：現在的意義何在？……將它連成一體。所有的一切——智力、情緒、行為——通過身體並在身體內發生。正如身體是一個具體的整體，在身體內和通過身體發生的一切也應該成為一體，有意義的統合在一起……，適當的運用頭腦，我形成當前情境的概念。我成為一體的綜合。（引自張華譯，2003：543）

Grumet 認為自傳和傳記研究可以作為教師自身存在感與作為存在體驗課程的中介，創造一種真正意義上的公共政治反抗與教育認同感的鬥爭條件。而這種鬥爭不是要把學校和兒童與教師做對立，而是「創造一種在體制中的反思循環性（reflexive cycle），其中思想向自身回轉，從而恢復它的意志力」（引自張華譯，2003：544-545）。Pinar 和 Grumet 所倡議的學校知識即在藉由自傳與傳記研究，把經驗轉化成有意志力的反省性思想。他們所要尋找的，是一種當代個人，在學校管理系統中所裂解的現代生活碎片的知識中，形成可以對話的方法與自我回歸的路徑（引自張華譯，2003：542-545）。這種關注個人經驗與反思的研究在課程領域學界並非沒有受到質疑，最被懷疑的是認為這種是一種「神秘」、「唯我獨尊」、「自我中心」和「純粹個人化」的研究（Gibson, 1991; Tanner & Tanner, 1979）。在這樣的批評中，William Ayers（1944-）進行教師故事研究，呈現教師集體對於教育體制中知識與權力的反省聲音。

我們的故事絕不是中立或毫無價值立場的。因為這些故事總是被鑲入人及時、空（脈絡）之中，所以他們必然混雜政治意識型態及社會的價值觀。我們的故事發生在文化脈絡中，我們不僅述說我們的故事，我們也被我們自身的故事以強而有力的方式述說出來，詢問我們的故事（質問並探討我們集體及個人的迷思）是進入發掘教學意義很重要的通道。（Ayer, 1992: 35）

在描述學校故事的力量與公共意義的關係課題上，James L. Paul 和 Terry Jo Smith（2000）認為：教育政策的制定，應植基於作為教育主體的教師與學生

們，對他們的學校生活經驗的認識與反省。他們的研究不獨把教師故事放入個人歷史的脈絡，更鑲嵌入學校機制與教育文化的瞭解中，進行個人與學校和社會關係的公共對話。他們在《來自學校的故事：對教室中的關懷與殘酷的記憶與反思》（*Stories out of school: Memories and reflections on care and cruelty in the classroom*）一書中收集了 11 位教育工作者的論述觀點，進行更廣闊的文化政治與倫理考察。H. Smith 和 B. Perez（2000: 106）也提出：「教師們的故事提供進入教室文化，進入教師信念及理論，進入教育經驗核心的橋樑。」他們呼籲教育研究者應該和學校教師一起共事，以開啓教師故事，引發教育的意象及意義，並進而加深我們對學校教學機制、教育系統及學校文化的瞭解。

以自傳和傳記研究所進行的教育生命故事與生命史的敘事研究，大約有三個方向：一是自傳理論與實踐，二是女性主義自傳，最後則是從傳記和自傳的角度理解教師與兒童的敘事研究。其中包括參與合作性傳記、自傳實踐、教師個人實踐知識、教師生活與兒童的聲音等課題（引自張華譯，2003：538）。在論及教師知識與觀點對教育計畫實踐方案的關鍵性時，教師的經驗與知識固然是關注的焦點，但台灣教育改革長期以來以教育部主導中央政策的運作方式實施，主導地方教育工作的中心思維還是中央，地方教育是以中央的腦袋進行地方教育。此方式在文化差異極大的地區，造成更劇烈的階級落差與教育困局。

舉例來說，在原住民地區教學的教師思維與都會地區的教師可能無異，都會要求學童作業由家長簽名。但是多數以體力勞動營生的家長，需要隨工地而居，孩童的教養照顧則由家中其他親人擔負，此所謂其他親人指直系的長輩或旁系的親屬。而原住民家庭的概念本來也是以文化的生活圈為單位進行養育工作，是延伸性家庭的概念。當漢人教師如果無視階級與族群文化的差異，以自身中產階級的核心家庭想像，與原住民勞動家長進行親師溝通產生困難時，往往只有解釋為家庭功能不彰。漢人中產階級教師可能無法理解原住民勞動家庭的長輩參與孩童的教養方式，與漢人中產階級的父母有不同的關係與期待。

對多數中產階級的教育從業人員而言，底層人民的生活世界多是陌生的，從理解文化的角度來看，教師知識與信念的研究並非是教師觀點本質性的再現，而是教師自我理解其教育想像與教學難題的開始，更是教師對於社會生活中自我與他人的社會與文化關係的重構歷程。教育研究月刊曾以「敘事探究與課程實踐」為專題，邀請學者莊明貞、成虹飛、黃月美、范信賢、呂美枝與賴誠斌

等人（2005）撰文論述其對教育工作者的敘事與課程研究間的關聯。

以上學者的研究及以敘事探究為碩博士論文研究（王淑娟，2000；王慧婉，1997；李文英，2000；李昭慧，2002；李振弘，2002；林嵩蒼，2003；邱燕屏，2004；洪君睿，2005；張育華，2006；陳慧敏，2004）皆顯示：敘事探究的方式起源於個人的故事，卻不僅停留於個人的議題，反而與課程、教育制度、教師專業發展有著密切的關係，並對個人未來的行動有重要的影響。

肆、理解邊緣處境的教育

女性主義理論認為社會真實是多元的，她們提醒教育者要特別關注來自邊緣的聲音，作為認識社會處境的知識。雖然女性主理論家主張敘事知識的合法性，但也瞭解處境知識的片面性限制。Elizabeth Ellsworth（1989）認為我們有必要認清，敘事的再現本來就是片面的真實，片面的意義說明了這是未完成、不完美及有限制的真實。敘事再現教師彼此之間的差異聲音，但並不因此而缺乏對教育議題的回應，自我敘事需要被視為有效，因為這些聲音是她們自我定義的努力。Ellsworth 提出批判教育學須觸及教育場域中信任、危險的議題，並面對因教育身分認同與教育政治議題而來的害怕與希望。企圖去理解邊緣教育從業者在教改脈絡中的努力與嘗試，即探究教育意義。因此需要探究邊緣處境中的實踐知識如何開展？我們可以如何理解邊緣教育的主體能動性？

一、越界的教育/者、反思的實踐

Anthony Giddens 在《現代性與自我認同：晚期現代的自我與社會》（Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age）一書中曾指出，在現代專家知識的抽象系統中，一個給定的問題越是受到關注，對有關的個人而言，所涉及的知識領域也越模糊與不確定（引自趙旭東、方文譯，2002：7）。當日常社會生活變得與存在的問題與困境的諸多經驗分離時，Giddens 以「經驗的封存」（sequestration）來命名此一現象：「對許多人而言，經驗的封存意味著個體與事件和情景的直接接觸變得稀少而膚淺。」（引自趙旭東、方文譯，2002：7）他認為現代性社會體制與社會生活的複雜性帶來制度的壓抑。而制度的壓抑中，經驗的封存與心理的壓抑都導致：「在晚期現代性的背景下，個人

的無意義感，及那種覺得生活沒有提供任何有價值的東西的感受，成為根本性的心理問題。」（引自趙旭東、方文譯，2002：7）他認為這種「『存生的孤立』並不是個體與他人的分離，而是與實踐一種圓滿愜意的存在經驗所必須的道德泉源分離。」（引自趙旭東、方文譯，2002：7）

就此意義來看，現代學校體制中的專家知識所壓制的對象即學校教育中的專業從業人員。教育研究所的研究生在學術知識的神聖性下，經驗到專業知識的鎮壓，而無意義感的痛苦也常被錯認為缺乏學習動力與教育理想。鄭曉婷，一位從小立志當教師的年輕女性，一位在台灣學校體制內，年年都在學校唸書的研究生，在其論文中辨識了封存在學院抽象系統知識中的生命困局：

上研究所之後，我比以前更不快樂，好像泡在一池沒打空氣的死水裡，青苔遍布、污濁不堪，我常常感到無法喘氣，就要窒息。（鄭曉婷，2008：1）雖然我們在這個世界裡，早已經被擺放在社會覺得需要而應該的位置，但如果只是被動地去接受，從來不去反省其中的荒謬與其他的可能，生命又有什麼可能性呢？當我們不再去思索自己追求的知識，以及想要的學習，究竟是被創造出來的，還是真實的需要。呆滯地被餵養，還以為自己過得很幸福。這一切，將使得感覺變得更加遲鈍。（鄭曉婷，2008：127-128）

這種對於知識與生命關聯的提問，指向 Giddens 所說的現代性自我的倫理課題：

該做什麼？如何行動？成為誰？對於生活在晚期現代性的場景中的每個人，都是核心的問題，在任何程度上，無論是話語性的還是通過日常的社會行為，它們都是我們所要回答的問題。（引自趙旭東、方文譯，2002：68）

（一）村裡的老師：社會田野中的生活與學習

「我起了一個念頭：要不我就離開這裡，要不我就創造些什麼。不然都要窒息了，在這個不談快樂的地方。」（鄭曉婷，2008：47）離開學院課堂，走向人民生活世界，成為鄭曉婷開創課後社區兒童識字教育實驗學習方案的動力。她騎著摩托車在花蓮鄉間的夜空下，來到一個原漢混居的村落中，和同學與村民一起把閒置的社區圖書館變成課後社區兒童閱讀識字的場所，她想嘗試啟動的是從學校強制的學習場所中解放出來的自主學習興趣。她認識

一些像在周星馳功夫片裡的小孩：週末和父母一起去大理石場幫忙搬石頭的小學五年級的女孩，雖然因為週末沒有寫完功課而在學校被教師處罰，但是小女孩渴望學習的心卻讓她成為社區圖書館中最專注的學習者。課後作業的及時完成也讓她在學校課業裡漸漸產生自信。小女孩的母親和鄭曉婷成為好朋友，鄭曉婷也可以在小女孩的父親喝太多酒時勸他少喝些。一年多後她們搬到高雄，還是打電話問她小孩升學的考量點，她成了村裡的教育諮詢顧問，她們叫她「老師」。

（二）邊緣不弱、小孩不笨：教育邊緣的主體能動性

這一群在學校中因為功課沒寫完而受罰的小孩，在社區圖書館中的學習卻是另一種歡愉的面貌：

有一群人開始迷上畫圖，圖書館裡的牆，現在已經貼上1、20張的圖畫；另一群迷上朗讀，自己會在圖書館裡辦起朗讀比賽；也有一群愛好到水泥廣場奔跑、跳繩，好像永遠不會累似的。

阿月和阿秋都告訴過我們，只要我們有來開圖書館，小孩就會離開電視機，不然他們會從晚飯後看電視看到睡覺前。我自己也看過文亭、文慧、智原他們在雜貨店裡直盯著電視，卻因為聽到摩托車引擎熄火的聲音，看到我來了，毫無留戀地離開電視，收拾小行囊衝來圖書館。

也不知道為什麼，每次一到光華村停好車，原本附近只有兩三個小孩，卻會在10分鐘內增加1倍以上，彷彿小孩彼此之間有什麼感應。他們會放棄看電視來到圖書館，並在圖書館裡，自主決定要加入什麼樣的活動。這都是我過去沒有遇過，也沒有想過的。（鄭曉婷，2008：73）

在社區的圖書館，不但有兒童結伴學習、成群玩耍，還有原來在圖書館中以打電動打發時間的男性鑿井工人，河川巡守員也成為鄭曉婷的協作教學夥伴。這不但是社區的居民與兒童對學習興趣的激發，也是她對教育的自主學習興趣的復甦。她以「行走中的認識」描述她穿梭在不同社會空間中的肉身知識，作為反思人我關係轉化與意識復甦的教育歷程。她描述這個在學校系統與生活世界的界線中移動的認識與反思：

在這個看似平常的村落，讓我有機會沉澱，對於自己的過去和現在有了更清澈的理解及體悟：我對小孩不再只是一種單向照顧、教導的關係，我們的關係是相互的，在互動中，我同時也是受到這群小孩的關懷和照

料。這種來回循環的關係，是真實生活裡遍地即是生機，可是過去我卻未曾留意。（鄭曉婷，2008：74）

（三）在勞動中對應的人性化關係

當這類的邊緣教育者可以發展一種既不以商品市場交換原則、也不以系統管理的角色歸類作為人我連結的關係時，依靠的是人與世界自然的勞動對應關係，鄭曉婷將之命名為「關係教育」：

所謂的「關係教育」指的是，學習者與教學者之間，存在著情感、彼此關懷的關係，他們不是教室裡的陌生人，也不是技術的傳遞者與接收者。學習者與教學者真正的認識彼此，瞭解對方的經驗與思考模式，也在意對方的感受。

在教育的過程中，學習者不該被預設為同一類的人「群」，我們也不需將自己預設為固定的「學習者」或是「施教者」。在不同的脈絡下，我們都在不斷地轉換身分、轉變需求。想要發展新的關係，必須有新的對待方式，而最先該改變對待的對象，就是自己。（鄭曉婷，2008：128）

作者認為這種在社會生活與勞動中所形成的人我關係，便是馬克思所說，人與世界以勞動和生產建立人性化的關係：

我們現在假定人就是人，而人跟世界的關係是一種合乎人的本性的關係；那麼，你就只能用愛來換愛，只能用信任來換信任。（引自伊海宇譯，1992：114）

馬克思所說的生產活動，其實就是一種個體與對象世界的積極能動關係、是創造生命的生活、是人的自我實現、也是人作為社會的人的自身復歸。以這樣的觀點來看學校教育的解放時，涉及的是對學校教育中個體和社會他者的相互指射與關懷的自我的人性恢復的歷程。

（四）關照自我的倫理認識

在討論倫理主體與自由的關係時，Michel Foucault（1926-1984）（1997：288）提出「以自我關照倫理作為自由的實踐」（The ethic of the concern of the self as a practice of freedom）觀點。他認為自由的實踐首先來自於自我關照的技藝，然後才是關切社會他者的能力，這種關照自我的倫理主體需要有一種

自知之明的能力：知道哪些事情應該害怕、哪些恐懼是不必要的；哪些期望是合理的、哪些又是無關緊要的。Foucault認為如果一個人有這種自知之明，就不可能會濫用他的權力，強加於別人。這樣的理解也顯現在鄭曉婷的教育認識中，她說：

當我們能夠深化對自己的認識，清楚自己的需要：想學什麼、想教什麼、想做什麼……，並透過理解自己的歷程，轉換成同理他人的能量，那麼在我們的週遭，各個主體才能有清晰出現的可能性。因為，只有在自己知道要如何對待自己，才會明白在與他人相待之時，需要的是什麼，能給出的是什麼。因此，所謂的「關係」，不只是對外的關係，也同時是與自己的關係。

當關係存在於彼此，不只是浪漫的圖像，對話會發生，對罵也會發生。然而關係是具有銜接的能量，讓衝突發生的時候，因為理解的基礎，而不至於產生完全的斷裂與分離。在關係裡，本身就必須面對衝突、矛盾、憤怒、哀傷、愛，與恨。

在關係教育中，學會與惡劣的情緒共處，面對艱難的情境，都是重要的課題。在他人與自我的相互性關係之間，將能讓教育更集體式的參與，並讓其中的學習者，逐漸生成複雜的、多層次的生命知識，實踐教育的穿透性。（鄭曉婷，2008：128-129）

（五）教育的生活：生產式的權力/主體關係

Giddens認為人性恢復的歷程牽涉的是自我認同的生活實踐歷程（引自趙旭東、方文譯，2002：210）。他以「生活政治」作為現代個體對她們的行動作出自主選擇的生活風格政治來命名，他說這種政治所關切的，不是獲致自由的那些條件與選擇，而是一種在自我反思中自我實現的政治。這種政治的權力觀因此是一種生產式，而非等級式的權力觀。他申論：

自我認同成為一種反思性的成就。個體必須要以一種合理而又連貫的方式把對未來的設想與過去的經驗連結起來，以便能夠促使把被傳遞的經驗的差異性中所產生的資訊與在地性的生活整合起來。只有當個體能夠發展出一種內在的真實性時，這種整合才可能獲得。（引自趙旭東、方文譯，2002：211）

鄭曉婷從社區教學中開啓了教育者穿越學校系統與人民社會生活界線的學

思歷程，她做了旅遊記者、也做過短期代課老師與教育局聘僱專員，在進出校園，探究不同社會位置與教育關係的可能時，她獲致以下的教育觀：

學校不應成為學習及知識的唯一場所；學校裡頭所進行的活動及規矩，當然也不完全等同於教育。因此，有沒有「教師」這樣的身分，並不重要；是不是在學校的空間，也不重要；是否具有教育背景、是不是宣稱自己是個教育工作者，也不是重點。

教育的座標需被清楚定位，判斷教育行動的準則，在於能否實踐教育對人關切、啟發學習的精神。一個能創造啟蒙作用、學習空間的人，就是教育者（educator）。（鄭曉婷，2008：127）

這種教育觀所涉及的不是社會結構與教育身分條件選擇的政治，而是在自我反思中的自我實現與認同政治，當生活政治關切的是個體內在的真實性時，以教育作為生活實踐的可能才與童年的夢想和當下在地的生活得以整合，也才可能對未來的潛在發展設立路線。

二、人的自我能動性：以自傳作為行動

Giddens 曾指出以自傳作為自我實現的路徑，是個體以積極方式重構過去，作為對未來可能的生活軌道的預期。他說：

「自傳似的思維」是自我治療的中心因素。對於個人生活連貫感的發展，歷史是一種主要的手段，它有益於逃避過去的束縛和敞開未來的機遇。自傳作者一方面盡可能地回溯其早期的生活經驗，同時也為未來的潛在發展設立路線。自傳是對過去的校正性干預，而不僅僅是逝去事件的編年史。（趙旭東、方文譯，2002：69）

在社會分類的底下階層，選擇以自傳研究，作為抵制意識形態的言說行動。這一種自我意識的實現扣連的是一種創造與更新自我的慾望。

在研究所課堂裡各種差異再現的討論聲中，不是沒有沉默的學生。洪君睿在他的論文裡探究「無聲」的校園生存智謀，洪君睿（2006：1）描述：

最初，不論是觀看自己，或是與他人相處
為了求得一份安全感
不自覺中，總拿了一張又一張的假面具

一層又一層的去遮蔽、掩蓋自己最真實的面貌
因為，我是如此害怕去看到那「自以為」醜陋無比的自己
靈魂宛若被自己囚禁於死蔭幽谷中
害怕自己與大眾的差異
慢慢的，我習慣沉默，成為一個無聲的人

在強調均質的校園同儕生活中，恐懼差異以各種不同的面貌出現，社會的主流價值不只被一般自認為正常的學生當成是理所當然，主流性別價值一樣內化於同志學生心裡。教育的邊緣不只在學院門牆之外，也展現於學院內的校園文化裡：差異令人恐懼，沉默是有意義的。

（一）理解自我作為他者

洪君睿（2006）辨識自己以合群從眾的方式，把對差異的恐懼內建為自我消音以換取生存空間，但這安全無聲的位置卻也令他有種面目模糊的難受，希望被接受的情感在遮蔽自身中無法連結。當他逐漸辨識在田野研究中的恐同情結，原來不僅在外、也在內時，碩士論文的探究從原來宣稱要進行「理解他者」的田野研究轉向到以「理解自己作為他者」的自傳研究。面對自我的恐懼發問，他以自傳作為實現自我的行動：

我現在看待敘說自己故事的態度就是如此，這是一趟我為自己出征的旅程，它或許會是最艱難的人生修行，也可能是漫漫無際的荊棘路，論文的書寫只是一個開始，我無法肯定是不是在整理完自己的過去，願意接受自己的過去並接受自己的現在，我的未來就會柳暗花明，但我相信這一段探究自己的過程，將會是點燃內在火焰，綻放真誠自我的一個重要起點。（洪君睿，2006：21）

（二）連結世界的自我能動性

在這個自我探問的歷程中，洪君睿經歷了從自憐身世的無力感轉化為對他人的關照，這種關照是在社會界線區隔中的移動能力，他主動連絡失散多年的朋友，從性別的邊界中，終於可以同理階級界線的壓迫與人我的區隔。論文寫作後期，他應召入伍服兵役。面對過去異常排斥的純男性團體，他察覺自己可以在軍隊裡自在的表達自我，也經驗到被同袍接納的歡愉。從被動的接受命運到主動積極的和世界進行新的自我構連，即是E. Fromm在論及自我實現時所說的自我能動性：

只要人不摧毀世界的那種死氣沉沉的客觀性，不認識到處在事務和規律固定的形式「背後」的他自身及他自己的生命，那麼這個世界就是一個疏遠的和不真實的世界。一旦他終於達到自我的意識，那麼他就不僅踏上了通向他本身的真理的征途，而且也踏上了通向他的世界的真理的征途，並且隨著這一個認識，也就會有行動。他力圖將這種真理變為行動，從而使世界成為一個本真的世界，也就是實現人的自我意識。（引自徐紀亮、張慶熊譯，1987：37）

（三）從私密到公共

批判教育學者 Henry Giroux（1943-）在關注聲音政治、文化認同與差異的教育課題中，提倡以生命故事書寫作為重建性別與族群少數（gender and racial minority）的集體記憶與認同的教育路徑（Giroux, 1992）。澳洲學者 Sue Middleton（1993）在所著的《教導女性主義者：生命史和教育學》（*Educating feminists: Life histories and pedagogy*）中，描述她使用生命史進行女性主義教育學的知識策略，在雙語與雙文化的澳洲教育改革中進行更廣泛的教育政策與策略的辯論與思考。她指出女性主義的教育學者必須在教學中具體實現第二波婦運先驅所提出「個人即政治」的意涵，在教學中引領其學生「把個人經驗轉換為政治、公共或社會經驗」。她還認為這種以生命故事書寫喚醒性別意識覺醒的教學方法，和批判教育學者訴求以個人經驗作為理論基礎的概念相容。Middleton（1993: 16）指出：

爲了要回應再製理論的悲觀，許多左派學者和女性主義教育工作者把更多力氣花在基進或批判教育學的相關寫作上。他們認為教師可以讓學生看見壓制在自己身上或他人身上的權力關係，也可以讓來自邊緣或被壓迫的學生的聲音是可以被聽見的。像 Giroux 就建議教師可以教學生寫作生命史，使學生能發展出：「某些概念和方法，以便挖掘出屬於他們自己的傳記，看看他們沉澱出的歷史，並且學習到一個人的文化資產是如何再現出經驗與歷史間的相互對話。」

Ayers 指出，把課程理解為自傳的文本，聽眾有兩類：一類是兒童和她們的家庭，一類是教育工作者、政策制定者以及學校中其他利益共享者（引自張華譯，2003：549）。洪君睿（2006）自傳研究的寫作，爲了家人而寫，也爲教育工作的同儕而寫。他以自傳研究參與了從個人到集體的公共論辯行動。

伍、結語—穿牆越界的教育故事

敘事探究雖然在北美地區學界發軔甚早，但就廣泛性與影響力來看，在歷年國際教育研究年會場次中，此類的研究還是處於非主流的地界。近年來教師知識固然在教育議題的設定上能見度日高，台灣敘事探究相關的教育研究在近十年來，因著質性研究與行動研究的興起，日漸受到學術圈的注意。但是此類知識是否具備學術研究價值，或是廣泛的公共意義，仍備受懷疑。

本文作者嘗試在台灣教育改革的社會脈絡中，進行與研究生參與其中的反身實踐知識，嘗試對台灣在地解放教育的實踐知識面貌作一側寫。本文所處理的是敘說研究中教育主體能動知識的思考與實踐面貌，但是這篇論文沒有處理的是：理解與實踐取向的知識如何發生？個人的生命困局如何和在地集體社群的協作連結？在個人與集體的協作歷程中，個人的小歷史如何放置回社會差異結構中的集體經驗中被理解與承接？集體的對話條件可以如何被創造出來？作為台灣社會中，與底層人民團體協作，尋求集體的自我實現的一支探究路徑是如何開拓與協進？這些提問在夏林清（2008）近期發表的〈主體能動知識的發展者〉專文中，有清晰的回應。結合歷史事件的細節關注與社會地景的結構性思維，她歸納「主體能動知識的發展」的四個支力點：「拮抗同行的嵌卡自由、社會關係的共在場域、行動者在系統層次間的扭力與再現差異結構的發展者。」作為在地性實踐知識範疇的路徑辨識。在作者回台近 6 年的教育探究路上，基進教育的同儕夥伴在這四個支點的作用力提供最大啟蒙與支持力量，然而對這個習作過程的反省與理解須另文討論。

Noddings（1998: 160）曾建議，對彼此提問「你正經歷了什麼？」是道德生活的中心，她認為「問這樣的問題使我們特別關注在這個世界上存活的一群人，而不是注意到一整套原則或是我們自身自以為是的價值。」我們必須承認，在敘事研究中，教育從業者的知識是片面的，但是在片面的理解中可以參差相看、學習接納彼此不同的世界的勇氣，透過協同探究創造新的意義。有時作者也掙扎徘徊於過度地讚揚及過度地貶抑教育工作，在窮盡希望的語言，在落幕後的戲台下，是更多的疑惑？是懷疑別人，也懷疑自己的勞動意義。在言詞戲局（language game）的虛實之間，還能依靠什麼？作為教育工作者的一份子，在你我之間，有稱之為「我們」的社群嗎？在社會差異結構的地景上，在教育的邊界中面對教學的困乏，我們需要的是能承受受苦的心靈，傾聽其間的苦惱、掙扎與豐富的生命意義。我想，當我們願意去傾聽教育故事中的掙扎、去瞭解

其間的希望與行動時，教育的社群漸漸形成。

敘事的思維空間提供邊緣主體釋放與表達系統知識與生活世界之間的矛盾關係。藉由思索同質的系統語言和生活世界的衝突與斷裂，接受多重真實的可能語法，在封閉的系統中，開啓新的語言空間與抵抗壓迫的策略與智謀。在自我生命圖像的描摹中，推進並釐清自我生命路徑，教育的集體理解得以漸漸匯集成河。生活世界邊緣處境的再現，是實踐主體尋求自我接納與慾望重構的認同歷程。在說與聽的詮釋交換過程中，故事社群集體創造出一種混種越界的親密公民生活與自由的行動。在這一種創造親密與對話的公共空間中，我們所參與的是我和他人作為倫理主體的啓蒙與解放教育的歷程。

Dwight Conquergood (2003: 358) 在論及邊緣差異時曾說：

在我們後殖民的時代中，對於連續性傳統的信心和遭逢原始文化的天真，都已破碎瓦解。邊界流失的和它們包含的一樣多。與其畫清界線在其間巡迴偵查、穿越邊界被理解為內在於後現代主體的交錯點。差異被重新放置回自我之內而非其外。

教育專業的知識需要的是接納在我們之間、我們之中的混種與差異的生活視野。我們必須承認，那些被社會體制與專業知識歸類與排除的瘋狂者與卑賤者，不但是我們社會生活中的親密他者；在我們的體內流竄的他者性，也召喚我們理解社會人我距離並非如體制要我們相信的那般遙遠。被社會排除的記憶與認同是我們肯認自我與他者能動關係的基點，因此需要在邊緣混種的社會文化空間中，發展出更多重視野的教育生活的實踐故事與路徑。從這個角度來看，邊緣教育與生活是理解的起點、思考的邊界，是學習的生活、也是個人生命與社會視野重構的地方。

參考文獻

- 王志弘、張華蓀、王珣民（譯）（2004）。Edward W. Soja 原著。**第三空間：航向洛杉磯以及其他真實與想像地方的旅程**。台北市：桂冠。
- 王淑娟（2000）。對「家」之情感與意義的轉變——一個家庭教育者的重生。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 王慧婉（1997）。我們是一群女老師。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 成虹飛（2005）。乘著歌聲的翅膀「飛」越敘說與課程實踐。**教育研究月刊**，130，7-13。
- 成露茜（2005）。移民與多元文化教育。**學生輔導**，97，74-83。
- 伊海宇（譯）（1992）。K. Marx 原著。**1844 年經濟學哲學手稿**。台北市：時報文化。
- 何祥如、謝國斌（2006）。當優勢族群遇到弱勢族群：評析多元主義在台灣的应用與實踐。**教育研究**，143，82-94。
- 吳建興（2005）。迎向多元文化教育的挑戰。**學生輔導**，97，109-115。
- 呂美枝（2005）。多元文化課程實踐與教師文化經驗的敘說分析。**教育研究月刊**，130，56-66。
- 李文英（2000）。身體的包袱：一個國小老師主體探究與身體教育實踐的故事。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 李昭慧（2002）。生命之河——一個中年女性安全感與母職的破解。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 李振弘（2002）。沙程：一個男同志的主體實踐與小說創作。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 李雪鳳（2005）。其實我懂你的心：關懷外籍配偶及其子女。**南投文教**，23，1-44。
- 沈姍姍（2006）。貧窮與教育關係之探討：兼論我國相關之教育政策。**教育研究與發展期刊**，2（3），35-61。
- 林嵩蒼（2003）。兩個偶然：一篇中途轉向的生命紀事。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 邱燕屏（2004）。迎戰社會建構的卑微：從看見自我到理解他人。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。

- 侯靖男（2005）。由多元文化教育觀點談新台灣之子教育問題及因應之道。**南投文教**，23，16-19。
- 洪君睿（2005）。**新手上路，暗處發聲：一個研究生的自我探究之旅**。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 范信賢（2005）。敘說課程實踐的故事：一種敘事性觀看教師經驗的方式。**教育研究月刊**，130，45-55。
- 夏林清（2008，4月）。**社會場域的共在與差異結構的再現—主體能動知識的發展者**。論文發表於花蓮教育大學、東吳大學合辦之「2008 性別主流化與教育實踐」兩岸研討會，花蓮市。
- 徐紀亮、張慶熊（譯）（1987）。Erich Fromm 原著。**馬克思關於人的概念**。台北市：南方。
- 張育華（2006）。**移動的疊影—我在低地蜿蜒前行的實踐歷程**。輔仁大學心理學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張華（譯）（2003）。Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 原著。**理解課程：歷史與當代話語研究導論**。北京市：教育科學。
- 張鈿富（2006）。外籍配偶子女教育問題與因應策略。**教育研究月刊**，141，5-17。
- 教育部（2007）。**教育部辦理攜手計畫課後扶助補助要點**。台北市：作者。
- 莊明貞（2005）。敘事探究及其在課程研究領域之發展。**教育研究月刊**，130，14-29。
- 莊勝義（2007）。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。**高雄師大學報**，22，21-42。
- 陳平和、周新富（2001）。低社經地位學生與補救教學。**高市文教**，65，4-7。
- 陳淑麗、熊同鑫（2007）。台東地區弱勢國中學生課輔現況與困境之探究。**教育資料與研究**，76，105-130。
- 陳慧敏（2004）。**來自邊緣的聲音—一位女性教師的敘事實踐**。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 游美惠（2006）。跨國婚姻與反歧視教育。**教育研究月刊**，147，59-67。
- 黃月美（2005）。敘事研究—一種理解課程與教學的新途徑。**教育研究月刊**，130，30-39。
- 趙旭東、方文（譯）（2002）。Anthony Giddens 原著。**現代性與自我認同**。台北市：左岸文化。

- 鄭曉婷（2008）。行走中的認識—活化生命的書寫行動。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 譚光鼎（2007）。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啓示。教育資料集刊，36，1-24。
- 顧瑜君（2006）。談教育工作者如何正視新弱勢群體學生處境。教育研究月刊，141，37-49。
- Arhar, J. M. (1997). The effects of interdisciplinary teaming on students and teachers. In J. L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp. 49-56). Columbus, Ohio: National Middle School Association.
- Ayers, W. C. (1992). Teachers' stories: Autobiography and inquiry. In E. W. Ross, J. Cornett & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum, practice, theory, and research* (pp.35-52). Albany: State University of New York Press.
- Ayers, W. C. (1995). Interview with Maxine Greene. *Qualitative Studies in Education*, 8 (4), 319-328.
- Ayers, W. C., Hunt, J. A. & Quinn, T. (1998). *Teaching for social justice*. New York: Teachers College Press.
- Beane, J. & George, P. S. (1996). Final comments from professors George and Beane. *Middle School Journal*, 28(1), 24-25.
- Conquergood, D. (2003). Rethinking ethnography: Toward a critical cultural politics. In Y. S. Lincoln & N. K. Densin (Eds.), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief* (pp. 351-374). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 297-324.
- Foucault, M. (1997). The ethic of the concern for self as a practice of freedom. In P. Rabinow (Ed.), *Michel Foucault ethics: Subjectivity and truth* (pp. 281-301). New York: The New Press.
- Gibson, R. (1991). Curriculum criticism: Misconceived theory, ill-advised practice. In D. Hlynka & J. Belland (Eds.), *Paradigms regained: The uses of illuminative, semiotic and post-modern criticism as modes of inquiry in educational technology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Giroux, H. A. (1982). *Ideology culture and the practice of schooling*. Philadelphia: Temple.

- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Grumet, M. (1976). Toward a poor curriculum. In W. Pinar & M. Grumet (Eds.), *Toward a poor curriculum* (pp. 67-88). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Lincoln, Y. S. & Densin, N. K. (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- McCutcheon, G. & Lieberman, M. (1999). Deliberation to develop school curricula. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.), *Understanding democratic curriculum leadership* (pp. 33-46). New York: Teachers College Press.
- Middleton, S. (1993). *Educating feminists: Life histories and pedagogy*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Ninno, A. (2000). Radios in the classroom: Curriculum integration and communication skills. *Educational Media and Technology Yearbook*, 25, 70-73.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminist approach to ethic and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1998). Ethics and the imagination. In W. Ayers, J. A. Hunt & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice* (pp. 159-169). New York: Teachers College Press.
- Paul J. L. & Smith, T. J. (Eds.)(2000). *Stories out of school: Memories and reflections on care and cruelty in the classroom*. Stamford: Ablex Publishing.
- Pinar, W. F. (1972). Working from within. *Educational Leadership*, 29(4), 329-331.
- Pinar W. F. & Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Smith, H. & Perez, B. (2000). *Sociocultural contexts of language and literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist' prescription. *Educational Researcher*, 8(6), 8-12.

- Turner, T. (1994). Anthropology and multiculturalism: What is anthropology that multiculturalists should be mindful of it? In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader*. Oxford UK.: Blackwell Publishers.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (1998). Education for action: Preparing youth for participatory democracy. In W. Ayers, J. A. Hunt & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice* (pp. 1-20). New York: Teachers College Press.
- Wilson, L. K. (1998). Integrating the curriculum: Life cycle flip books. *Arts and Activities*, 124(3), 34-35.

大學中原住民課程之教學—以「台灣 原住民族概論」為例

吳天泰*

摘要

本文針對作者講授「台灣原住民族概論」之教學經驗與學生反應整理分析，目的在於協助在大學開設族群相關課程教師之參考，並期許透過教學逐步達到對原住民族專業知識體系的建立，與培養學生對台灣多元文化與多元族群的認識、瞭解與尊重，並鼓勵進一步的文化行動與實踐。作者除了講授既有的研究成果外，並採取多元的教學方式，如影片賞析、時事討論、文化工作與研究者實例分享、分組文化展演等。學生對原住民族的認識，除了知識的增長外，原住民學生產生正面的文化認同，非原住民學生則產生對原住民文化尊重的態度，原漢師生之間也逐步化解疑慮，發展出良好的互動，進而對原住民族學院產生向心力。

關鍵詞：台灣原住民族、民族學院、原住民族教育

*吳天泰，國立東華大學族群關係與文化研究所教授

電子郵件：ttwu@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2008 年 5 月 13 日；修訂日期：2008 年 5 月 27 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

Teaching and Learning of Indigenous Courses in College: Case Study on an Introductory Course of Taiwanese Indigenous Peoples

Tien-Tai Wu*

Abstract

Teaching courses about the cultures of Taiwanese indigenous peoples poses a big challenge for non-indigenous teachers in an indigenous college. Cultural sensitivity is crucial in the teaching and learning process. This paper examines the key factors that contribute to the effectiveness of course design and activities based on student feedback data. The target course was taught in a variety of formats, including lectures, interactions with speakers from the indigenous community and schools, and discussions on ethnographic films and news stories. Students were assessed for their cultural sensitivity. It was found that students had learned from one another and displayed in class behaviors consistent with indigenous cultural traits. Feedback from the indigenous students showed evidence of the development of positive cultural identity. The students appeared to have moved from knowing little about indigenous cultures to being willing to learn and act. Non-indigenous students showed appreciation for indigenous cultures. Even after the course was concluded, the teacher-student interactions continued to improve and showed a clear emphasis on the cooperation among different ethnic groups.

Keywords: indigenous peoples, indigenous college, indigenous education

*Tien-Tai Wu, Professor, Institute of Ethnic Relations and Culture, National Dong Hwa University

E-mail: ttwu@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: May 13, 2008; Modified: May 27, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

台灣是一個多元文化與多元族群的社會。如何在學校教育中充分反應此一特色，是需要加強教育的改革工作。《原住民族教育法》第 20 條即規範：

各級各類學校相關課程及教材，應採多元文化觀點，並納入原住民各族歷史文化及價值觀，已增進族群間之瞭解及尊重。（原住民族教育法，2004）

在大學校園之中，融入多元文化教育，尤其是加強弱勢族群教育與鄉土教學，是一項學術的使命，因為大學中的努力可以成為支持各級學校改革的重要參考。

大學中的原住民課程，根據政大調查的結果，全國 165 所大專院校中，僅有 37 所學校開設原住民族相關課程，占總數比例約 22%。是否開設相關課程端看該校是否有人類學或民族學學術相關的相關學系，因此，北部的台灣大學、政治大學，東部的東華大學、台東大學等校成為開課的主力學校。開課大綱分析以通識課程為多，一學期 2 學分，教師多半選擇通論、概論方式來授課，內容較為淺顯易懂，教師也多選擇輕鬆活潑方式教學（王雅萍，2008：14-15）。

東華大學於 2001 年成立了第一個原住民族學院，強調原住民族研究參與的學科是一個科際整合的典範，學院掌握原住民語言、文化與發展三大主軸（吳天泰，1999）。除了創院的族群關係與文化所外，陸續設立了民族語言與傳播學系、民族文化學系、民族發展研究所、民族藝術所與民族社工學位學程。學院隨著建築的完成、圖書設備的採購齊全、相關課程的開設、31 位師資與 522 位學生的加入，逐步充實茁壯，在原住民高等教育與族群研究中應能發揮一定影響力。

原住民族學院的課程，實施大一不分系，目的在於讓學生在大一時對院核心課程有一定的基礎後，再依興趣與學習成就選擇所屬系或多元選擇的學程。

「台灣原住民族概論」就是放在核心科目中，希望培養全院同學對台灣原住民族有專業的認知與文化的能力。這個課程定位在院必修，不再是課外活動也不是選修，等於在正規的教育系統中，標明原住民族相關課程的重要性。課程中除了介紹研究成果，以及網路資源之外，並採用多元教學方法，使同學能透過各種方式學習與體驗原住民族文化，並進一步產生興趣，選擇更深入探討的專門課程。

Jacob 與 Jordan（1993: 10-11）期待人類學對少數民族教育的關懷需包含三

個方向：注意文化差異，關懷少數民族學生與主流文化學生在校園相遇的情景，以及所有學校教育參與者所塑造出的結果，是受到文化、社會、政治、歷史、互動和心理的過程，這些都影響少數民族教育的成果。7 年來，作者身為非原住民族教師在原漢各半的學生群中，如何稟持人類學的訓練，在課堂中扮演催化原住民族文化傳承與更新的角色？以及增強多元文化敏感度的跨文化溝通能力？

學生對課程的反應正是一面鏡子，本文整理作者的教學經驗與在九十六學年 59 位修課學生的教學回饋（原漢各半），反思開設原住民族文化相關課程應注意的面向，及該課程對學生發展族群平等與文化多元之概念與行動的影響。文中敘述課程設計與教學技巧的用意，探析課程設計者與教學者令該課成功的其中原理。希望提供日後其他大學開設原住民相關課程與施行多元文化教育者的參考。

貳、課程設計

Grant 與 Sleeter（1988）提出多元文化教育的五種課程模式，¹ 本課程企圖整合其中三種模式於教與學的活動之中。首先是人際關係模式，課程對象包含每一個學生，目的在於減低對他人的刻板印象與偏見，教學策略包括合作學習，提供不同文化背景學生交往之經驗。再者為單一族群研究模式，促進學生對原民族的瞭解、尊重與接納。從原住民族的觀點瞭解其文化、族群受壓制的過程、與目前面臨的問題。最後是多元文化教育模式，促進學習機會均等，維護社會正義與文化多樣性。強調批判思考與分析不同觀點的能力。

本課程上課方式採多元化，包括講授、影片賞析、剪報討論分組報告、文化展演等。其中穿插有獎徵答、課間討論與專家經驗分享等。講授目的是增進原住民族研究之知識，影片部分則培養學生分析影片的能力，剪報是針對目前原住民文化的報導加以評論，有獎徵答是提高學習興趣，專家則是找原住民菁英或相關研究的學長分享在部落推動文化活動或進行教育的經驗，文化展演則是促進人際關係與合作學習（課程教學大綱，詳見附錄一）。教學回饋中學生

¹ Grant 與 Sleeter（1988）提出多元文化教育的五種課程模式為：特殊性與文化差異模式、人際關係模式、單一族群研究模式、多元文化教育模式與社會重建模式。

對多元教學方式的反應²是：

關於課程內容，我覺得老師準備的很充分又紮實，讀通後就能掌握各族的文化特色，和瞭解台灣原住民的歷史過去而展望未來發展。(A)

上課中，我們先熟知各族的背景基本資料後，再進一步看一些有名的田野紀錄式影片，這給我另一個思考的角度。(B)

教師有時影片播放，請人來演講，都讓我們學習到更多東西，學期末的小組報告，更是讓我們能夠瞭解別人所展示他們所學習，找到的相關資料。(C)

教師以及講者豐富的閱歷、經驗，對我的影響最大。如何從一個研究的人類學家變成當地的人類學家？如何運用原住民文化來瞭解他們的生活。不單是介紹文化特色，這堂課拿出了實例來啟發我們，這是一大收穫。(D)

對剛入學尚未分系的原住民族學院學生，可能對原住民文化所知有限，因此，選用由國立編譯館邀請學者執筆寫給一般讀者的「台灣原住民文化基本教材」。影片的選用，胡台麗的「蘭嶼觀點」、「愛戀排灣笛」，李道明的「排灣人撒古流」等，學生在影片心得中表達了喜好與感動，也期許有更多新的紀錄片可以放入。由於民族文化系有「原住民族影片」、「多媒體民族誌」等課程，引發了學生日後修讀相關系列課程的興趣。

Ogbu (1992: 5) 鼓勵核心課程與多元文化教育的實施，需注意到文化多元與學習是在談少數民族與主流文化的關係。Stranes (2006) 指出白人教師由於不瞭解原住民族，會傷害到原住民族的學童。因此建議要教育教師有關原住民族的文化與歷史，鼓勵教師走入原住民族社區，並需要提供教育經驗作為支援。因此，學期中請了幾位專家來講授自己推動文化或研究的歷程，包括有族群所畢業的阿美族教師劉明生、在太魯閣國小教書多年的蕭文乾老師，分享他們碩士論文的研究成果與目前面對原住民中小學生的教學處境。學生分別對講者提出如何在部落推動原住民族文化工作？以及如何有效教學等問題。還有一位撒奇

² 本文學生反應是以英文大寫如 A、B…代表不同的反應。學生來自九十六學年下學期原住民族學院的大一生，該班學生於期末考時被要求反應教與學之情形，作為日後改進之參考。

萊雅正名運動的重要推動者督固、撒云，親自向同學訴說正名的過程與對自己族群文化發展的努力。這些都不是在書本中能體會到的經驗。作者也隨時補充自己多年來從事原住民文化教育的經驗，並透過與助教帶領時事討論，這些實例的說明與反省，跳脫單向的文化介紹，並加深學生對原住民族文化與教育活動推動的印象。期末的文化展演，更是由學生自己選擇題材，呈現原住民文化特質的各種可能的形式。

參、各族研究

本課程除了開始的簡介如：南島民族（來源、遷徙歷史、語言類型、史前文化等）、網絡資源（資料庫、部落格與 e 部落等）、日本與台灣人類學界研究原住民之成果外，期末特別安排民族誌道德的討論，目的即在提醒同學在今日研究原住民族應負的研究倫理責任，包含本土人類學者研究自己族群該注意事項。課程的主要重點是分族介紹，目的在凸顯各族文化的特色，並提醒原住民族並非只有一族的概念。相對於過去以為所有原住民文化都是大同小異，因此面對原住民教育、社會或文化處境時，均以同一模式看待，無法區辨各族的差異，本課程回應各族建立文化知識體系之需求，企圖呈現各族為單位的文化研究成果。

除了呈現官方認定的 13 族³ 外，對於平埔族也列入介紹。各族文化項目包括有：族群分類與分布、傳統文化、親屬組織、宗教生活、社會文化經濟變遷、神話傳說幾大項。本課程屬通論性質，作者選擇教材時堅持要有大學用書的水準，不應停留在簡單易讀的階段；但是也應避開太多學術術語的專門著作，主要參考書目是 1998 年國立編譯館所編的《台灣原住民文化基本教材》，該書各族撰稿人都是國內從事這一個領域多年的人類學者。李壬癸（1998：i）在序言中即擔心：

所寫的內容會不會太專門、太學術？是否符合大眾的需要？有關每一個族群，所要認識的項目可能非常多，到底要介紹哪些項目才適合大眾的需要？

³2008 年 4 月 23 日改為 14 族，加上賽德克族，該課程進行時仍為 13 族。

學生反應學到很多，瞭解不同族的文化（E、F），以及其文化意涵：

聽到這麼多神話傳說，漸漸發現不像表面上那樣簡單，背後存在很多意涵，獲得很多以前不曾知道的人事物。（G）

關於教科書：

教科書資料過舊，沒更新。可是這本教科書可以使用很久，裡頭內容很詳細，在細心閱讀後，相信對各族文化會有更進步的認識。（H）

學生肯定本書的價值，然而所選用教材不能說明目前族群的分類，或者對新族沒有完整的介紹，都是缺點。一方面期許相關學術著作早日出版，另一方面，需在上課時隨時補充最新的基本資料，以符合近年來文化變遷的情勢。

肆、原住民族學生的文化認同

原住民學生對於自己文化之瞭解，除了原本居住在部落或與部落親近的學生，大多數的都是到了大學以後才有時間去思考，有機會去接觸，有動機去瞭解，有使命去傳承（吳天泰，1998：172-175）。原住民族學院的學生一入學，透過這個課程，可以有系統的瞭解自己與其他族群文化的特色，也表示願意去體會目前原住民族文化發展的處境。他們由不太瞭解或自認為很瞭解原住民族文化、到喜歡自己的文化、覺悟原住民族文化之重要、追尋身為原住民的意義，甚至興起捨我其誰的心情，願意將傳承視為己任，並不斷宣揚出去。

還沒上課之前，我認為自己對台灣原住民族已經很瞭解了；但是上過這門課之後才知道自己是一隻井底之蛙。（K）

對傳統文化有更深的尊重，對原住民傳統文化傳承視為己任。……在課堂上瞭解許多原住民生活作息、風俗習慣、祭典儀式，這樣一個豐富的文化，使原住民傳統更具價值。（N）

身為阿美族的我甚至不瞭解自己的文化，又因為家裡信仰的問題，已經沒有所謂的傳承，這是件非常難過的事。但藉由這堂課讓我一一的瞭解

各族群的文化特徵和習俗，也在學習的過程中發現自己對原住民的興趣非常濃厚，這是比較意想不到的。……讓我找到自己的根，我也會將自己所學告訴周遭的人，讓他們瞭解自己的文化。(O)

對於原住民族文化的保存與創新工作，原住民族學生在課程中不斷的增能與產生行動的構思：

雖然身為原住民，但因為在都市長大，逐漸淡忘文化和傳統觀點。一直在逼問我自己身為原住民的意義。上了一學期下來，我不僅找回了自己族群的認識，也對別的族群有了更多的瞭解。我自認這方面知識還不完全，我會繼續讀更多的書。也希望那些影片帶給我的感動與省思能延續下去。(M)

上了這麼多堂課，心中都會不時感慨，因為有很多的文化就這樣漸漸的消失。我不知道我能為我的族群做什麼，也不知道如何去幫助我的族群，不過接下來我會試著多多體會。(L)

很喜歡老師請一些對自己族群有發展理念的人來分享他的構想，我的心中對文化傳承的理念慢慢有了構思。開始最重要的事去瞭解自己和別人的文化，才知道怎麼做。(K)

伍、漢族同學對原住民族的認識

本課程目標雖然採取單一族群研究模式，但是在教學活動融入多元文化教育模式與人際關係模式。對修課一半人數的漢族同學而言，有別於過去零星的知識與刻板印象，本課程提供系統認識原住民文化的機會，以化解偏見：

這些內容更加充實我對台灣在地原住民的認識，也一掃許多當初對他們的誤解，從中開始學習，甚至讚嘆他們先人的智慧、制度、文物。……雖然我不是原住民，但先人的智慧卻能跨族群的傳授下來。學會欣賞不同的文化，從中習得它的道理，是我在這門課中習得最重要的。(P)

上完一個學期的課後，我發現我對原住民族的印象已然不同，也認識得

更深而有所改觀。就像老一輩總說原住民嗜酒，但他們並不知道，傳統中若非祭典或慶祝，原住民平日少飲酒的。刻板印象的改變是最大的收穫。認識一些原住民族中的名人也是一件很新鮮的事。(Q)

這個課程讓我重新認識原住民族……懂得尊重他們。(F1)

由知識上的認識，到情感上的認同與尊重，同學進一步產生珍惜台灣文化瑰寶，並願意共同來維護的心情：

同情，只是加速族群的滅亡，唯有瞭解並學習，文化才會有保留。(R)

此課程讓我從一個不太在乎原住民議題的人，漸漸對「原住民」有更深的認同感。(S)

對原住民文化的熱愛與想像，躍然紙上：

現代科技造成環境破壞，當初原住民自給自足，過得平安快樂，如今我們滿臉憂愁，是爲了什麼呢？……這麼美的文化我們應該永久保存，不要讓它消散。(U)

我已經知道身爲（假）原住民的榮耀……我真得好想擁有一套泰雅男人有的服飾，好想去部落看看，被那種凡事尊重、愛好和平的氛圍包圍的古老民族，神秘卻純淨。那種純粹是會讓人著迷感動的。我也好像體會那種凡事謝天的文化，除了織布、藝術，以及嘹亮的歌聲、敬愛長輩、追思先人、不自私，真正的共享，很和平，很像大同世界，真的好好，卻被掩埋，好悲傷。(V)

陸、族群「榮和」的文化展演

Mehan (1992) 建議將學生從家庭帶到教室的知識與經驗當作教學資源。如果教室中的課程內容、實施、及教室組織伴隨學生特質而有所變更，並將學生的經驗融合爲「知識基金」，學生進入學校不致於產生文化斷層的危機，產生學習適應問題（陳美如，1998：132）。作者在課程中安排同學上台報告課本

沒有的知識，學生會主動找相關資訊來補充。若是原住民還可以回家問，增加與家庭與部落互動的機會：

在談布農族時，教師就會讓布農族的同學上台講課本沒有的知識。不僅讓同學有興趣聽，同學也可以藉此回家多學原本不知道的知識，兩方都受益良多。(J)

本課程中具有族群文化背景知識的學生，是一可充分發揮的教學資源。同時，非原住民的同學可從原住民學生教室外的觀察中學習。為了讓學生展現自己的文化或向同學學習他族的文化，期末有一場文化呈現的分組報告。無論原漢自由分組，有的唱歌、演戲、服裝秀，有的文化解說，有的說故事，學生按專長分工（非族別），共同呈現原住民文化的多元面貌。

室友一位是阿美族，另一位是排灣族，他們都是我課後最重要的教師。(W)

本身是泰雅族，更深入瞭解自己的文化，同學之間也會互相去瞭解，魯凱族有什麼？此時魯凱族同學可以簡單告訴你，輕鬆明瞭。這大概是我有生以來第一次學習那麼多的族群文化，還有更多值得我去探知的，我期許自己的。(Y)

這場文化呈現是文化互相學習的機會，漢族同學向原住民同學學唱歌、穿戴起排灣族的衣服與頭飾，學習文化解說。原住民同學向老家搬救兵，收集傳統服飾互相打扮，找來口簧琴練習拉出歌曲，或在角落一群原漢同學拿著小抄，練習以原住民族語發音的原住民歌曲。學生們樂在其中並希望下次早點安排，才能表現更好。原住民同學普遍反應良好，認為這樣的分組報告有意義，可以呈現自己的文化，也能互相學習：

期末的文化呈現讓我很期待，果真成果是甜美的。除了本身泰雅族文化外，我能介紹不同的文化特色。(X)

在期末的團體報告中，更瞭解各族的文化特色。口簧琴、圖騰、服飾、傳說等，見證了這學期的收穫與進步，同時也讓我在傳承原住民文化的這條路上有更大的信心與動力，我可以更驕傲的說：「我是原住民」。(Z)

這項活動安排，不僅可以讓我深刻對其他族的認識，也知道團體就該分

工合作。……也許有些漢人是第一次看到原住民的表演，讓漢人覺得我們原住民也是值得尊敬的。（A1）

至於非原住民學生處於文化學習的立場，報告時比較像研究者的態度，這種混合編組方式也是受歡迎的：

期末報告很有趣，易引起同學的注意，準備的過程中可以學到許多，不只是課本所給予的。上課應該要多元化，這樣才美麗。（C1）

柒、原漢師生之間的互動

Wasson 和 Jackson（2002）強調課程的改變，需保持多元文化的敏感度。這包括了覺知的增加、知識的增強與人際關係技巧的發展以便於創造增能與跨文化溝通的能力。Lynch（1983）也提到唯有一個所有成員均接受並肯定文化多樣性的教室氣氛和行動策略，才能提供豐碩討論的環境，用以探討潛藏的爆炸性及情緒性議題，如種族、文化差異等（引自黃政傑主譯，1994：31）。

這使作者想起九十四學年教授這門課的經驗，當時學生在教學評量中提到：

到底是族群融合？還是原住民至上，原住民都是對的？多講一些這學院的漢人該如何生存之道，而不是一直強調原住民被漢族欺壓。（94-A）

有時候教授太強調某一種價值觀的建立與養成，可能會有反效果出現。（94-B）⁴

作者非常重視這些意見，因為身為教育人類學家不應該犯這樣的錯誤。作者日後開課非常謹慎，除了強調原住民文化的學習外，也帶入多元文化的觀點，讓所有同學培養對文化的興趣。分組報告，採取各族混和的方式，以避免形成原漢同學的界線。請講者也包含原漢，讓他們看見不同的族群，在不同地方，可以對原住民族文化發展提供不同的貢獻。課程中更強調文化之間的互相學習，以及文化本來就可以共享的觀點，進而產生共同維護文化的心情與行動。

在教室裡，教師是個文化媒介和社會改造的代理人，教師能保有自由、公

⁴94-A，代表九十四學年代號 A 同學之教學評量建言，94-B，代表同班 B 同學，依此類推。

平、正義的態度便能提升學生去服膺社會的活動並改善人類的關係（Banks, 1994: 191）。課程一開始作者就聲明原住民文化有很深奧之處，教師並非都懂，很多細節，應該有人比我更清楚。學生與請來的講者可以公開討論不同的看法、觀點和分析。作者只負責帶領概論，介紹現有研究資源與成果，很多研究者未及之處正是同學日後可以努力之處。整個課程之中，作者得到教學相長之效，因為可以從學生處瞭解目前原住民青年關心的議題，以及漢族學生對原住民文化的認識；更重要的是在談社會正義時，必須學習在每一教學過程中對所有的族群公平對待，隨時保持高度的多元文化敏感度。

捌、以原住民族為特色的多元文化教學

Bourdieu（1991: 37）指出：

最好的溝通，也就是語言交換活動，其本身同樣也是象徵權力的關係；說話者之間的權力關係或者跟他們相關的群體之間的權力關係，就是在這種語言交換活動中實現的。

改變是「整個語言的場域，更精確的說，是在競爭關係中連續產生的整組的行動與反應」（Bourdieu, 1991: 64），因為「保存與變換社會的力量存在這個世界的概念範疇之中」（Bourdieu, 1991: 236）。本文由課堂中的語言交換活動，包括除了講授外，邀請部落人士實例分享，原住民學生教導族語，由學生來展演原住民族文化，時事的討論以及學生對教學的反應與評鑑等，都呈現出在學校這個場域中對原住民族文化概念範疇之保存與變換的力量。

Banks（1994）認為多元文化學校應具有之特色，其中與本課程有關者如下：

一、對所有的學生都持有相當程度的期望，並以正面的態度和積極、關懷的方式予以回應。

二、正式課程中反映不同族群文化團體經驗、文化和見解。

三、教學方法能配合學生學習方式、文化和學習動機的型態。

四、尊重學生的母語與方言。

五、教材呈現多種變化、族群和種族團體對事件、情勢與概念的瞭解。

六、教學評量和測驗方法能夠謹慎處理文化的議題。

七、學校文化和潛在課程能反映文化和民族的多樣性。

本課程力求公平對待學生，隨時給予鼓勵支持，盡量反映不同族群的觀點，並加強師生與不同族群學生之對話與合作機會。學生也給予肯定對語言的尊重：「老師會在課堂上教我們族語，我喜歡這種感覺。」（G1）事實上作者並不熟知族語，只是按拼音讀出後請該族同學糾正，再全班一起唸。如此的學習態度是一種尊敬族語的展現。學生對學習的反應大致是正面的，也珍惜原漢互動的經驗：

厚厚的課本充實了許多我所不足的台灣原住民知識，但是對我來說，那並非最重要的，我更珍惜的是，在課堂中與原住民同學互動的機會，那是身為一位台北人，一位漢人，之前相當少有的經驗。我想，對我來說，這才是最珍貴的體驗。（E1）

自己本身是原住民，我樂意讓大家認識我的族群，我也歡迎不同族群的朋友能讓我分享他們的文化，文化交流才是重要的課題。（B1）

這門課中所要學習的不只是原住民文化或分布，而是要瞭解住在台灣不只是閩南人、客家人、外省人，原住民更是土生土長，少數民族是身為現在的我們加以關切，從中瞭解他們的精神並加以包容，這是現代人必須要有的態度。（T）

玖、結語

本課程見證原住民學生對文化認同，由消極不確定變成積極行動，非原住民學生對原住民文化由刻板印象轉為欣賞與珍惜，不同族群的學生之間，在文化展演的活動中展現出族群「榮和」的景象。由於學生的認同與參與學習，教學活動也由教師的自言自語變成有更多的對話與互動。這個學生名額原漢各半的原住民族學院，獨特的提供了多元族群與文化的學習場域，向心力也因而凝聚：

原民院真得很歡樂、很熱鬧，但到了考試就不是這樣了。大學臨時抱佛腳好像非常困難，學到了唸書不能積累要平常就念了。很多事情是原民院才擁有的，在這個多元的科系才擁有的，我們應該要把握好，為我們

的家原民院而努力，創造我們的一片天，不要是東華的一角，要讓全台灣知道我們的存在。(H1)

由開始授課時照本宣科，學生抱怨書太舊，文字太難懂，教師在講台自以為有趣的講授，到設計出多元的教學方式，教師主控之權力開放分享後，終於有了較好的溝通與教學方式。由於原住民族學院的族群特色，營造出文化互相學習與尊重的場域，也呈現了原住民族文化的魅力與永續價值。九十七學年本課程改為兩位教授共同上課，作者已邀請民族文化系阿美族的林素珍教師一同規劃，相信其在原住民歷史的專業以及對阿美族地方的田野經驗，能帶給學生以原住民為主體思考的觀點看原住民族的文化視野。本課程的持續與課程設計與時並進，一方面提供在大學開設原住民文化課程的參考，另一方面也見證台灣多元文化與多元族群的發展。

參考文獻

- 王雅萍(2008)。原住民課程在大學。**原教界**，20，12-19。
- 李壬癸(1998)。台灣原住民文化基本教材序。載於國立編譯館(主編)，**台灣原住民文化基本教材**(頁 i-ii)。台北市：台灣書店。
- 吳天泰(1998)。原住民教育概論。台北市：五南。
- 吳天泰(1999)。民族學院規劃研究暨設立發展計畫。台北市：原住民族委員會。
- 原住民族教育法(2004)。
- 陳美如(1998)。多元文化學校教育的建構。**課程與教學季刊**，1(2)，119-138。
- 黃政傑(主譯)(1994)。Lynch, J. 著。多元文化課程。台北市：師大書苑。
- Banks, J. (1994). *Multicultural education*. Seattle: University of Washington.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Massachusetts: Polity.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1988). *Making choices for multicultural education*. New York: Merrill
- Jacob, J. & Jordan, C. (1993). *Minority education*. New Jersey: Ablex.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in school. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.

Starnes, R. A. (2006). What we don't know can hurt them: White teachers, Indian children. *Phi Delta Kappan*, January, 384-392.

Wasson, D. H. & Jackson, M. H. (2002). Assessing cross-cultural awareness. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 265-276.

附錄一

東華大學原住民族學院台灣原住民族概論教學計畫表

科目名稱：台灣原住民概論

授課教師：吳天泰

開課課程：大一（工四）

授課時數：3 小時

一、教學目標

本課程提供台灣原住民族文化之介紹，主要內容分兩部分，包括：（1）各族文化簡介；（2）當代原住民文化議題。

二、課程計畫

日期	授課內容與活動	閱讀資料
9/18	台灣原住民族簡介	浦忠成
10/2	網路資源介紹	台灣原住民學習資料庫等
10/9	人類學的研究	劉彬雄、黃應貴
10/16	平埔族、邵族、噶瑪蘭族	謝繼昌、謝世忠
10/23	泰雅族、太魯閣族	吳天泰
10/30	賽夏族、矮靈祭	謝繼昌、影片
11/6	布農族、鄒族	謝繼昌
11/13	期中考	
11/20	排灣族文化	石磊
11/27	愛戀排灣笛、排灣人撒古流	影片
12/4	魯凱族文化	喬宗志
12/11	卑南族	宋龍生
12/18	阿美族、撒奇萊雅族	黃宣衛
12/25	雅美族（達悟族）、蘭嶼觀點	余光弘、影片
1/8	民族誌道德、分組討論	謝世忠
1/15	期末考	

三、教學方法：講授與討論

四、評量標準：平常表現 20%，期中考 40%，期末考 40%

五、參考書目

- 余光弘 1989 雅美社會文化簡介及其維護與發展，台灣文獻 40（4）：7-23
- 浦忠成 2004 山與海形塑的民族性格，歷史月刊 201:18-30
- 黃應貴 1999 戰後台灣人類學對於台灣南島民族研究的回顧與展望，在徐正光等編，人類學在台灣的發展，中研院民族所
- 喬宗恣 2001 魯凱族史篇，南投：台灣省文獻委員會國立編譯館編（石磊、宋龍生、吳天泰、黃宣衛、謝繼昌）
- 1998 台灣原住民文化基本教材，台北：台灣書店
- 劉彬雄 1986 日本學人之高山族研究，在黃應貴編，台灣土著社會文化研究論文集，頁 69-87，聯經
- 謝世忠 2004 族群人類學的宏觀探索，台灣大學
<http://jcs.aa.tufts.ac.jp/Asai/> <http://www.apc.gov.tw>

桃園縣外籍配偶教育政策分析

張明文* 吳清明** 李幸芳***

摘要

本文蒐集桃園縣教育處終身學習科的外籍配偶教育實施概況資料為基礎，再以國內外相關文獻加以分析，最後歸納出規劃桃園縣外籍配偶教育之方向—運用多元的教育輔導策略，並落實多元文化教育達成教育目標。本文以桃園縣 2007 年外籍配偶實施概況為主軸之論述，共分四部分：一、簡介外籍配偶教育實施之背景；第二、介紹外籍配偶教育實施的基本課程；第三、桃園縣外籍配偶教育實施的現況及成效評估；第四、提出桃園縣外籍配偶教育政策落實之省思。

關鍵詞：外籍配偶、教育政策、新移民學習中心

*張明文，桃園縣政府教育處處長

**吳清明，桃園縣政府教育處候用校長

***李幸芳，桃園縣政府教育處科員

電子郵件：t01@mail.boe.tyc.edu.tw；wcm@ms.tyc.edu.tw；066031@ms.tyc.edu.tw

來稿日期：2008 年 5 月 5 日；修訂日期：2008 年 5 月 29 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

Education Policies of Foreign Spouses in the Taoyuan County

Ming-Wen Chang* Ching-Ming Wu** Shing-Fang Li***

Abstract

The study collects the data related to the foreign spousal practice from the Lifelong Learning Section of the Education Department, analyzes relevant papers, and presents the direction of Taoyuan County's education practice for foreign spouses-to use a diverse assistive strategy and a multicultural education policy to achieve the educational goal. This study focuses on the education practice for foreign spouses in the Taoyuan County for 2007, divided into four sections: (a)introduces the background of the fundamental education of the foreign spouses; (b)presents the fundamental educational classes for education practice of foreign spouses; (c)describes the various activities of fundamental education for foreign spouses and estimates outcomes; (d) according to overview of the education practice in Taoyuan's practice , makes a conclusion.

Keywords: foreign spouses, education policy, new immigrants' learning center

*Ming-Wen Chang, Director, Bureau of Education, Taoyuan County Government

**Ching-Ming Wu, Candidate Principal, Bureau of Education, Taoyuan County Government

***Shing-Fang Li, Officer, Bureau of Education, Taoyuan County Government

E-mail: t01@mail.boe.tyc.edu.tw; wcm@ms.tyc.edu.tw; 066031@ms.tyc.edu.tw

Manuscript received: May 5, 2008; Modified: May 29, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

依據內政部 2008 年內政統計通報資料顯示，1987 年一月至 2007 年十二月底止累計我國外籍與大陸配偶人數達 39 萬 9,038 人，其中外籍配偶（含歸化取得我國國籍者）13 萬 6,617 人占 34.24%，大陸與港澳地區配偶 26 萬 2,421 人占 65.76%（內政部，2008）。外籍配偶第二代的學習、生活與文化認同等問題亦逐漸浮上檯面（沈倖如、王宏仁，2003；林照真，2004）。隨著外籍配偶人口數的遽增，其衍生的相關人口政策、教育與文化問題頗為複雜，包括社會適應、社會認同就業及其子女教養等，均賴教育處、社會處及警政單位的整合，因此，外籍配偶教育實施的規劃與執行也成為該縣施政的重點之一。

多元社會中一定會有各種不同的族群存在，多元文化教育應該承認多元文化和傳統的重要性，由於不同族群文化中有其特殊的學習和溝通方式，所以教師在教學過程中，不能忽視學習者文化背景的差異，才能達到學習的效果（吳清山、林天祐，1993），但在主流文化的學校裡要讓多數學生有機會去瞭解、接納與尊重並欣賞少數學生；少數學生有自信並對自我文化認同，以便在平等的基礎上與多數學生相處（簡成熙，2000：117）。因此有必要利用多元途徑推動多元文化教育，讓學生瞭解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免種族的衝突與對立的教育；並結合校內外資源，研擬具體可行之外籍配偶教育實施策略，讓外籍配偶及其子女融入於台灣的主流社會中。

Codd（1988: 243）指出：「教育制度是由國家控制，透過社會整體的運作以維持權力的關係」。縣政府有責任提出適宜的外籍配偶教育實施策略，規劃具體可行的實施計畫，透過基層學校教育來落實，而首當其衝的正是國民基礎教育及終身教育，該縣教育處及相關行政單位如何面對外籍配偶複雜的教育問題，是一項迫切而值得探討的議題。本文以該縣 2007 年外籍配偶實施概況為主軸，首先簡介外籍配偶教育實施之背景；其次介紹外籍配偶教育實施應關照的基本教育課程；繼之，說明該縣外籍配偶教育實施的現況及成效評估；最後對該縣外籍配偶之教育實施提出省思。

貳、外籍配偶教育實施背景說明

本文所指的外籍配偶係指父親或母親是外籍人士的國民（吳清山、林天祐，

2005)，即中華民國國民與非屬本國籍之對象具有婚姻關係者。以下分述該縣外籍配偶之背景從外籍配偶教育實施的必要性及其對教育發展的急迫性。

一、外籍配偶教育實施有必要性

依據教育部統計截至 2006 年止我國目前 15 歲以上人口不識字率為 2.52%，47 萬 1,365 人（教育部，2007）。依據 2006 年桃園縣不識字人口普查共有 31,955 人，不識字率為各縣市中排序第 15 名（教育部，2007）；1987 年一月至 2007 年十二月底止，外籍配偶分布在桃園縣者有 15,069 人，台北縣有 23,033 人，台北市有 9,886 人（內政部，2008）。可見從 1987 年一月至 2007 年十二月底止桃園縣外籍配偶之人數，在全省各縣市中桃園縣位居第二位，僅次於台北縣，未來亦將影響本國識字人口比率。上述不識字人口，除外籍配偶外，大都集中在 55 歲以上之人口中，又以女性居多。故該縣執行降低外籍配偶之不識字率之教育措施，應以上述之分析，為辦理參考依據。

另外該縣辦理年滿 15 歲以上，不識字或未具國民小學畢業程度之成人基本教育的目的有五：（一）提高全民識字率，以提升國家競爭力；（二）培養失學國民、外籍配偶、與大陸配偶具聽、說、讀、寫、算能力，充實基本生活知能；（三）增進失學國民、外籍配偶、與大陸配偶之語文溝通能力，拓展人際關係，融入現代社會環境，提升生活品質；（四）落實成人教育、社會教育之推展，提升生活品質；（五）落實終身學習的理念，培養全民終身學習之習慣。由此可知，該縣有推動降低外籍配偶之不識字率及辦理成人基本教育之教育措施的必要。

二、外籍配偶教育發展具急迫性

根據教育部統計處指出，台灣外籍配偶子女就讀國中小學生數於九十六學年度首度突破 10 萬人，較去年成長近 30%，其中桃園縣約占 11,000 人，位居全國第 2（桃園縣教育處，2008）。從以上資料顯示桃園縣外籍配偶子女—「新台灣之子」在該縣國中小就讀人數為全國第 2 位，伴隨而來的是外籍配偶教育子女的能力及其親子之間將面臨更多健康與社會問題，故規劃適宜的外籍配偶教育政策在桃園縣教育發展上具有急迫性。

綜上所述，該縣教育處在制定外籍配偶教育實施時，必須從降低外籍配偶不識字率著手，亦一併將外籍配偶基本教育課程納入考量，並充實外籍配偶教育其子女的能力，同時落實多元文化教育，讓外籍配偶及其子女與該縣國民有

適當的互動與交流機會，即早融入該縣社會文化，進而提升外籍配偶融入台灣社會的信心及能力。

參、外籍配偶教育實施應關照的基本教育課程

外籍新娘和大陸新娘遠道嫁來台灣，最難以克服的首要問題便是生活環境的適應（黃浩榮、徐孟延，2003）。外籍配偶的生活適應問題包含因文化背景差異所影響之心理調適、文化差異、不識字、語言問題、社交問題、缺乏支持系統、宗教信仰衝突等（楊幸伶，2003）。因此該縣所規劃外籍配偶教育實施之基本教育課程內容包括外籍配偶基本教育研習班、國民中小學附設補校及外籍配偶語言學習輔導班等，主要目的在於提升外籍配偶識字及生活適應的能力，茲將各研習班次的辦理情形分述如下：

一、開設外籍配偶基本教育研習班

由該縣所辦理的成人暨國人外籍配偶基本教育研習班，各班次依學員需要及學力程度分初級班、中級班、高級班三種班別實施，每班以授課 72 節為原則。每班次經費補助 38,800 元整，由該縣教育處編列預算及教育部補助款支應。每年度辦理 2 期，每班次人數以 15 人為限。

外籍配偶基本教育研習專班之開班數從 2002 年的 16 班增加至 2007 年的 125 班，2007 年參加人數合計約有 2,508 人次（見表 1），此數據也顯示婚姻移民者已改變我國成人教育結構，並凸顯實施外籍配偶基本教育課程的必要性與迫切性。

表 1 2002-2007 年度外籍配偶基本教育研習班開班班次及人數統計表

年度	班次（班）	活動人次
2002	16	330
2003	27	550
2004	90	1,753
2005	96	1,862
2006	123	2,475
2007	125	2,508

資料來源：作者自行整理。

語言溝通和生活習慣是外籍新娘來台遭遇最大的困難（吳清山，2007：234），所以語文溝通是外籍配偶進入台灣社會最強烈的需求，藉由語言文字，才能瞭解一個社會的風俗、習慣、法律、文化、教育，進而適應及融入社會，也因此縣府近年來均不斷擴增成人教育班的開班數及維持補校的正常運作，擴大提供外籍配偶與成人學習與互動的機會。

該縣每年在各鄉鎮市約有 45-60 所學校及民間團體辦理，除了利用生活實務，教授聽說讀寫外，也教導其本地的地理、文史、宗教信仰及習俗、健康及衛生教育、生活輔導與諮商等課程，並與社區特色結合，加強外籍配偶對社區之認識，俾順利融入當地文化，亦將有助於降低國人不識字率、提升外籍配偶基本識字能力及生活適應知能。

二、國民中小學附設補校

為提供該縣早年失學之民眾及外籍配偶進修，設有 23 所國民小學附設補校及 19 所國民中學附設補校，九十五學年度國中補校計有 919 名學員，國小補校計 2,002 名學員，其中外籍配偶學員高達有 1,426 名進入就讀，占國中小附設補校總學生數約 49%；以國籍別統計，則以越南籍最多，占 52%，其次為印尼，占 27%，其餘依次為大陸、泰國、菲律賓、柬埔寨（桃園縣教育局，2007）。

三、外籍配偶語言學習輔導班

（一）計畫依據：內政部 2007 年 5 月 15 日台內移字第 0960945785 號函頒修正實施「外籍配偶生活輔導、語言學習及子女課後照顧實施計畫」辦理。

（二）輔導優先順序：

1.台灣地區 3 年內入境之外籍配偶未曾參與學習任何政府機關或民間團體舉辦的生活輔導或語言學習課程。

2.台灣地區 3 年內入境之外籍配偶曾參與學習政府機關或民間團體舉辦的生活輔導或語言學習課程。

3.入境 3 年以上之外籍配偶有意願並且未曾參與學習任何政府機關或民間團體舉辦的生活輔導或語言學習課程。

（三）自 2006 年六月至 2007 年四月共開辦 49 個班次，參與人次 1,201 人次，已達教育部預定目標。另九十六學年度外籍配偶語言學習輔導班實施計畫業經教育部核定 33 班，教育處已委請中山國小等 28 校開辦，並以招收入境 3 年內之外籍配偶為優先輔導對象，開課期間自 2007 年七月至 2008 年五月。

綜上所述，該縣外籍配偶基本教育課程包括基本教育研習班、國民中小學附設補校及語言學習輔導班等班次，其目的在於培育外籍配偶具備識字及生活適應之基本能力，儘早解決日常生活問題；另一方面也讓其與我國成人教育班學生互動，藉以認識桃園縣的鄉土人情，進而融入台灣文化中。此項教育實施與邱淑雯（2000）認為，外籍配偶必須先瞭解、適應、再融入社會之觀點相符。

肆、外籍配偶教育實施現況及成效評估

教育政策隱含的價值可能是全民教育、追求卓越、機會均等或是突顯社會正義（張鈿富，2000：313）；因此該縣外籍配偶教育實施從全民教育、追求卓越、教育機會均等及彰顯社會正義方面去規劃，並成立桃園縣新移民學習中心（依教育部社會教育司規定命名），其目的在於讓外籍配偶有機會多元學習，使其具備基本謀生及教養兒女的能力，提升生活中應有的知識與能力，並能順利融入社會。以下闡述實施現況。

一、外籍配偶暨成人基本教育活動

許多案例顯示（徐如宜，2003），外籍配偶經過聽說讀寫的語文訓練後，看得懂報紙、聽得懂新聞，可以騎車、獨自上銀行辦事、指導孩子作業，甚至可真正融入台灣文化，成就感帶來自信心，積極的態度牽動孩子的成就。因此該縣九十六年度外籍配偶暨成人基本教育活動所辦理之內容包括九十六年度「在地學習、豐富人生」補校教育活動推廣計畫、外籍配偶暨成人教育師資研習、外籍配偶教材開發等措施：

（一）桃園縣九十六年度「在地學習、豐富人生」補校教育活動推廣計畫
本計畫之目的為鼓勵各校辦理成人學習活動，推展補校教育多元化，落實終身學習理念，達到提升失學民眾及外籍配偶學習興趣。參加對象為補校成人學生，除補校學員外，亦可結合外籍配偶學員（如成教班等）、及對補校教育有興趣之民眾共同參與，提供成人一個全方位、多元化，具選擇性的教育機會，使教育資源的運用更充分有效。課程規劃大都以透過活動型態進行之，並顧及實用性如專書閱讀、親子活動、參觀訪視活動、資訊教育、烹飪教學、機車考照輔導、法令宣導等方式。

（二）外籍配偶暨成人教育師資研習

該計畫之目的在於提升教師成人教育教學技巧及專業知能，並增進輔導外籍配偶生活適應之知能。參加對象為該縣各國中小設有成人基本教育研習班、外籍及大陸配偶基本教育研習班、補校、外籍配偶語言學習輔導班之學校教師；研習活動內容有外籍配偶成人學習特性分析與外籍配偶成人教學實務、東南亞美食饗宴、話說南國風情分享來台經歷等課程，希望藉由多樣化的課程，充實外籍配偶暨成人教師師資素質，進而提升教學品質。

（三）編訂適合外籍配偶之基本教材

汪素娥（2005）以外籍配偶成人基本教育教材作為研究對象，以多元文化教育觀點進行教材內容分析，瞭解各版本教材在教材形式、教材內涵及教材偏見問題等三方面的現況，發現教材內容大多採取「同化觀點」，未能符應「多元文化」理念，教材內涵仍缺乏納入外籍配偶原生文化背景，教材中隱藏族群偏見之事實，仍未獲改善建議教材編輯，應展現新移民之原生文化。因此該縣為了增加外籍配偶學員們的學習成效，委由華助國小於九十三年度編印富有桃園縣地方特色之教材，圖文並茂、內容豐富，有助於提升學員的理解能力，增加學習速度。教材內容規劃包含基本識字、鄉土文史、鄉土地理、親職知能教養、生活輔導與諮商等單元，藉由生活和習慣中認識字，並以圖文對照，可依生活時序、節令，自行挑選授課學習，本套教材包括識字篇一、二冊、習作 2 本、教師手冊等 5 本。另擷取教材內容重點，輔以英文的解釋對照，編印成中英手冊，讓外籍配偶易於攜帶與複習。此外，也製作識字篇多媒體教材，並將參考教材上網資源分享。

綜上所述，該縣實施九十六年度外籍配偶基本教育課程之目的在於透過多元的教育活動、適切的課程設計、專業的師資培育等措施，提升外籍配偶的識字能力、學習能力及社會適應能力。

二、新移民學習中心服務外籍配偶教育措施

全球教育的知識內涵可以包含六大目標－層面：世界公民素養的養成、全球問題的解決、國際依賴與合作、尊重文化差異、促進和平的能力、本土關懷與全球課題關係的平衡等（顏佩如，2005）。該縣為表達對新移民朋友及其子女相關教育輔導的關注，乃與教育部攜手透過此六項目標層面，共同為新移民的未來，於 2005 年 3 月 28 日在該縣忠貞國小成立全國第一所新移民學習中心。

該中心成立之主旨有三：（一）加強外籍配偶教育知能，有效發揮家庭教育及親職教育功能；（二）鼓勵外籍配偶參與進修研習之教育活動，並建立支

持網絡，提供必要之協助；（三）成立教育學習中心，規劃教育成長與發展教育活動，提升外籍配偶教育素質（桃園縣教育局，2005）。以下將該縣新移民學習中心服務外籍配偶之教育措施，分述如下：

（一）推展多元化的課程與活動，符合外籍配偶學習需求

多元文化課程最理想的發展模式是採整體觀改革的取向，改變整個學校環境或學校系統，將正式課程、非正式課程和潛在課程規劃為多元文化的教育情境，讓學生在耳濡目染中學習（陳伯璋，2001）。目前在中心參與固定學習課程的外籍配偶，不包含參與單一活動的外籍配偶及其家庭成員，已近 300 位；已開設的課程如識字班、補校、台語班、客語班、電腦班、英語班、資訊素養班、歌唱舞蹈班、考駕照班、生活適應班、語言學習班、烹飪教學班、親子共讀等計 20 餘班，每類課程學員人數不斷成長，考駕照班開設高達 6 班，識字班開設 4 班。

活動的規劃深具創意及吸引力，例如考駕照活動、新移民戲劇教學、新移民成長活動、越南星台灣情—邀請越南紅星丹長、東桃演唱活動、透過人造衛星看家鄉活動、多元文化月活動、多元文化交流活動、親子成長營、新移民家庭聯誼活動、跨國婚姻心路歷程分享等，成功吸引外籍配偶及其相關成員的積極參與。

（二）積極整合相關資源，提升中心服務效能

資源不足是學校教育發展最大的限制，為突破困境，除政府機關應大力補助基層教育經費外，國民中小學及幼稚園亦應有效應用資源，杜絕浪費（范熾文，2006）；因此新移民學習中心推展外籍配偶及其子女的輔導，在人力及物力有限的情況，為提供更為多元性及專業性的服務，積極整合相關資源，尋求外在資源的協助與合作。

目前已結盟或提供支援的單位與辦理的活動有：1.中央大學僑聯社、太空科學研究所及遙測中心：共同辦理外籍配偶與僑生的聯誼活動、外籍配偶子女太空科學教育、衛星觀測活動等。2.中原大學特教所：共同推動「教育大聯盟」，以外籍配偶子女為扶助對象。3.台南教育大學國教所：實施外籍配偶子女英語認字學習研究案，為期 3 個月。4.泰國經濟貿易辦事處及泰僑協會：活動宣導及合作辦理相關講座。5.東南亞各國觀光局：東南亞文物及服飾提供。6.中壢監理站：考駕照活動的專業支援。7.中央廣播電台及教育廣播電台：推廣新移民學習中心的服務訊息及活動宣導。8.國立教育研究院：協辦外籍配偶及其子女師資培訓課程。9.公共電視：協助拍攝外籍配偶的劇情片—「娘惹滋

味」，並由新移民學習中心的學員及外籍配偶服務志工擔任第一及第二女主角，其他 10 餘位外籍配偶服務志工擔任臨時演員。10.民視電視台：協助拍攝外籍配偶及其子女在台生活、參與學習與活動現況。

（三）建置外籍配偶人力資料庫，廣納外籍配偶服務志工，發揮人力資源人力資源被視為組織之最重要資產，人力是資產而非成本（范熾文，2006）；積極建置外籍配偶人力資料庫，培訓並激發服務熱誠，使其成為新學習移民中心最佳的人力後盾。該中心目前經常性外籍配偶服務志工已有 18 位，且正持續增加中，志工支援各項活動、輪值諮詢窗口、協助活動招生、擔任東南亞語通譯、導覽解說、中心布置及接待等，組織服務團隊，推舉志工班長。目前外籍配偶服務志工在各項活動的推展中已不可或缺，在每次的聯繫與討論中，協助規劃活動的進行，他們的身影及笑容，已是新移民學習中心的招牌。

（四）營造溫馨的氣氛，成為新移民在台灣的女家

友善校園的營建需要建構一個「我們都是一家人」（we are family）的文化氣氛，透過能力的提升、組織成員不斷的自我成長以及學校績效品牌的創造，將可贏得家長和社區的信任，並視學校為一個競相合作、設立連鎖店的重鎮。學校的經營到此，方能稱得上是品質的保證，也方能發揮學校教育的社會功能（溫明麗，2008：43）。因此「我們都是一家人」，是該縣新移民學習中心的推展目標，為了使外籍配偶樂意參與新移民學習中心的課程與活動，中心團隊成員的服務觀念及態度是關鍵，該中心秉持服務宗旨，滿懷熱情與活力，尊重、包容、接納、關懷每一位外籍配偶，讓每一位踏進新移民學習中心的外籍配偶，感受到「家」的溫馨；使每位來訪的外賓體驗深刻，賓至如歸，並成為最佳的推廣種子，發揮同心圓的力量，宣揚中心的服務理念，擴大該中心的服務面及影響面。

目前中心的資源均鼓勵外籍配偶充分運用，所以平日可看到外籍配偶到廚房料理家鄉菜、使用資訊設備練習電腦技能、閱覽家鄉書報、相互話家常彼此聯誼、借閱書籍、討論課業，或是尋求支援等，希望新移民學習中心不僅是外籍配偶學習的好地方，更是外籍配偶在台灣的女家。

（五）引導外籍配偶發展各項能力，建置外籍配偶展演的舞台

「外籍新娘」要在台灣落地生根，融入台灣的社會（羅隆錚，2003）。外籍配偶需要扶助，但並非永遠扮演受惠的對象，透過學習或原有能力的開發與充實，可以使之成為台灣的人力資源，故該中心規劃各種課程與活動協助外籍配偶增能，如識字、電腦、考照、生活適應、英文、成長工作坊等，並積極鼓

勵外籍配偶發揮所長。目前在該中心可以擔任講師的外籍配偶已達 7 名，如電腦班教師、英文班教師、歌唱班教師、舞蹈班教師、美食料理課程講師、東南亞文化講授、多元文化導覽員、新移民講座助講等。外籍配偶不斷的被引導及被肯定，笑容更燦爛，生活得更有自信，藉其角色的轉換，更帶給國人不同的省思機會。

（六）積極關懷外籍配偶子女，提升其學習能力

教育部在 2005 年度起將「外籍配偶子女的人數」在教育優先區的指標中去除，表露出的意涵就是外籍配偶子女並非全然是需扶助的對象，而且多項研究顯示（劉秀燕，2003），外籍配偶子女在學習成就上與一般國人子女並無特別差異，但因經濟、區域弱勢造成學習弱勢，卻與其他國人子女相同，尤其是外籍配偶因文化不利及生活適應問題所衍生的教養子女問題。另外，內政部兒童局長黃碧霞指出，關懷新台灣之子，要從學校進行補救教學，彌補外籍媽媽語文不佳的缺口，更應鼓勵外籍新娘，多多學習文化語文，儘早融入社會（寇世菁，2004）。協助他們儘快融入台灣生活，降低因文化差異所引爆的危機，進而幫助外籍媽媽順利教育下一代，建立「新台灣之子」的自尊、自信和人際關係（張秀穎，2003）。

因此，桃園縣新移民中心針對外籍配偶子女提供「教育大聯盟」、「英語認字教學」、「親子共讀」、「攜手計劃」、「親子活動」、「戲劇教學」等扶助計畫，另外對於一些特殊際遇的外籍配偶子女給予積極性的個別協助，如自小在母親國度成長的孩子，因環境因素造成語言障礙；原在母親國度求學的孩子，途中因故轉學至國內，造成嚴重的學習銜接問題，或因外籍配偶家庭對於國內法令不嫻熟，延誤子女就學的情形；這類的孩子必須給予特別的補救教學，中心以每天抽離原有課程 1 小時，運用志工做一對一的輔導，鼓勵外籍配偶及其子女一起就讀識字班等，希望提升外籍配偶子女的學習能力。

（七）一週服務 7 天，不打烊地服務外籍配偶

新移民學習中心不僅有多元的課程，時間的安排亦是多元，從週一到週日規劃出不同的上課時段，無論白天或晚上，平日或假日均安排有課程，此外，中心服務人員隨時提供協助，滿足外籍配偶的不同需求。

（八）辦理多元文化交流活動，建立國人對外籍配偶正確的價值觀

主流和邊緣的落差逐漸縮小卻又不壓縮個人發展的空間，才能達到真正的多元文化的目標，而不是只准多元卻不允許個人有發展空間的多元主義（溫明麗，2008：28）；因此，學習尊重、包容與接納異族文化，最佳的方式就是透

過彼此的互動，相互認識、瞭解，進而發展出關懷弱勢族群的正確價值觀。中心運用各項管道，蒐集東南亞各國文物，並定期以動、靜態的方式展演各國文物、美食、音樂、語言、服飾等，培訓新移民擔任導覽人員，東南亞文化的講師、美食料理講師、宣導課程助理講師、新移民生活適應經驗分享助理講師等，使得新移民學習中心除了是外籍配偶的輔導中心，更成為多元文化交流的最佳場域。

綜上所述，規劃有關外籍配偶之基本教育課程及成立桃園縣新移民學習中心之目的在於建立外籍配偶子女輔導機制，協助其融入文化，降低學習落差（王世英、溫明麗、羅天豪，2007）；黃正治（2004）提出，尊重「原生國之文化」理念，故建議加強外籍配偶識字教育原生母國的語言與文化內涵，回饋與豐富台灣本地的多元價值。強調外籍配偶識字教育教材除了編選遵守功能性識字教育外，應尊重「原生國之文化」特色。

從桃園縣外籍配偶基本教育課程活動及該縣成立新移民學習中心之教育措施，可充分瞭解該縣對外籍配偶及其引發之衝擊的重視，故也積極推動外籍配偶終身學習體系，以降低其學習落差，並傳承外籍配偶「原生國之文化」，讓該縣縣民能有機會認識他國文化之美，進而規劃建構外籍配偶學習社群及輔導制度，階段性地融入本地社會文化，協助外籍配偶有效的學習並融入台灣的鄉土文化，達到「愛、健康、快樂」之該縣教育願景（vision）。

伍、對桃園縣外籍配偶教育實施的省思

本文從該縣外籍配偶教育實施之背景、外籍配偶教育實施應關照的基本教育課程及桃園縣外籍配偶教育實施的現況及成效評估三方面，論述該縣外籍配偶教育政策，經過文獻及實證資料分析，針對未來規劃該縣外籍配偶教育之方向提出以下兩項省思：

（一）運用多元教育輔導策略：瞭解外籍配偶之需要才能有效協助其發展，該縣教育處必須調查學區外籍配偶背景、特質與需求，並選擇或編輯合適「外籍配偶」學習的基本教材、培訓具備外籍配偶身分的師資擔任教學工作，且實施多元文化的教育，方為規劃外籍配偶教育必須考量的教育輔導重點。

（二）落實多元文化教育：多元文化教育課程應置於政治社會發展脈絡，真實地為外籍配偶設計基本教育課程內涵，開展多元、接納、認同、尊重和欣

賞不同文化差異的國際視野，協助其培養民主價值觀，並融入台灣的社會文化。

教育政策是政府有關教育施政的大計方針，教育實務的指導策略（俞懿嫻，2006），也是一種權力，是藉以提升教育體系更為合理的教育改革的工具（黃乃熒，2006）。總之，教育政策乃爲了達成教育目的，並考量整體社會文化，爲便於行政之執行而制訂之行動方針。因此，該縣全體教育工作夥伴與學校行政工作者在規劃及執行外籍配偶教育措施時，甚爲重視外籍配偶所帶來的衝擊與影響，也運用多元的教育輔導策略，以落實多元文化教育，亦秉持「我們無法改變外籍配偶及其子女生長的環境，但可以給予其所需要的愛與關懷」之教育理念，提升外籍配偶之信心及具自主性的生活適應力。

參考文獻

- 內政部（2008）。**內政統計通報**。2008年5月19日，取自 <http://www.moi.gov.tw/stat/>
- 王世英、溫明麗、羅天豪（2007）。台灣人口結構變遷之外籍配偶子女補救教學模式建構。**教育資料與研究**，74，73-96。
- 汪素娥（2005）。**外籍配偶成人基本教育教材研究—以多元文化教育觀點**。國立台灣師範大學社會教育學系在職進修碩士論文，未出版，台北市。
- 沈倬如、王宏仁（2003）。「融入」或「逃離」？越南新娘的在地反抗策略。2008年4月25日，取自 http://140.112.191.178/csa/journal/29/journal_park232.htm
- 俞懿嫻（2006）。教育政策的哲學思維。**教育資料集刊**，31，17-32。
- 邱淑雯（2000）。在台東南亞外籍新娘的識字/生活教育：同化？還是多元文化？**社會教育學刊**，29，197-220。
- 吳清山、林天祐（1993）。**多元文化教育**。2008年4月25日，取自 <http://www.nioerar.edu.tw:82/basis3/11/gf22.htm>
- 吳清山、林天祐（2005）。外籍配偶子女。**教育研究月刊**，135，156。
- 林照眞（2004，1月28日）。負面標籤難以承受之重。中國時報。
- 范熾文（2006）。**學校經營與管理：概念、理論與實務**。台北市：麗文文化。
- 徐如宜（2003，9月1日）。扭轉新台灣之子困境先教育外籍母親。聯合晚報。
- 桃園縣教育局（2005）。**桃園縣新移民學習中心**。2008年5月19日，取自 <http://>

- /163.30.118.12/main1_1.html
- 桃園縣教育局（2007）。**桃園縣 96 中小學名冊**。2008 年 5 月 19 日，取自 http://www.tyc.edu.tw/files/sac/96_中小學名冊.pdf
- 桃園縣教育處（2008）。**2020 年桃園國際航空城教育計畫**。未出版。
- 教育部（2007）。**15 歲以上人口不識字率**。2008 年 5 月 19 日，取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/overview78.xls
- 陳伯璋（2001）。**新世紀課程改革的省思與挑戰**。台北市：師大書苑。
- 溫明麗（2008）。**教育 101：教育理論與實踐**。台北市：高等教育。
- 寇世菁（2004）。**我們的孩子，新台灣之子**。2008 年 4 月 25 日，取自 <http://news.pchome.com.tw/life/bcc/20040120/index-20040120094400210043.html>。
- 黃正治（2004）。**台北縣國民小學辦理外籍配偶識字教育之研究**。國立台灣師範大學社會教育學系在職進修班碩士論文，未出版，台北市。
- 黃浩榮、徐孟延（2003）。**讓媒體成為外籍新娘與台灣社會的橋樑**。2008 年 5 月 2 日，取自 http://twmedia.org/mediawatch/archives/2003_05.html
- 黃乃熒（2006）。從意識形態觀點探索教育政策的執行。**教育資料集刊**，31，241-264。
- 張鈿富（2000）。**教育政策分析—理論與實務**。台北市：五南。
- 張秀穎（2003）。**新菁英世代：外籍配偶上學衝過文化隔閡**。2008 年 4 月 26 日，取自 <http://www.wfdn.com.tw/9210/031026/news/102610-1.htm>
- 楊幸伶（2003）。**正視「新台灣之子」**。2008 年 5 月 2 日，取自 <http://www.ccf.org.tw/index/9210-127/03tbch/02.htm>
- 劉秀燕（2003）。**跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究**。國立中正大學犯罪防治研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 簡成熙（2000）。**多元文化教育的論證、爭議與實踐：從自由主義與社群主義論起**。載於但昭偉、蘇永明（主編），**文化、多元文化與教育**（頁 81-132）。台北市：五南。
- 顏佩如（2005）。**課程圖像—重建學校全球課程的發展**。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北市。
- 羅隆錚（2003）。**誰來送她們康乃馨？**2008 年 5 月 2 日，取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2003/new/may/11/today-o7.htm>
- Codd, J. A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Education Policy*, 3(3), 235-247。

田野調查對鄉土教育之重要性—— 以花蓮縣新城天主堂為例

潘繼道*

摘要

透過田野調查可以近距離觀察，增加對歷史事件的臨場感，一方面懷想當時的情境，一方面也可以印證書面資料與歷史對話，並充實鄉土資料的建構。新城天主堂及其附近為日治時期以來花蓮縣重要的歷史遺跡，但在 1945 年日本戰敗投降，甚至在 1972 年中日斷交之後，中華民國政府對日治時期新城神社等遺跡展開破壞、拆除，造成原本可以作為鄉土教育的歷史遺跡，受到嚴重毀損，故本文以花蓮縣新城天主堂為例，藉由歷史現場的田野調查瞭解這些遺跡目前的狀況，及其如何被保存，更期待讓史蹟與我們持續對話，使歷史不中斷，也不留白。

關鍵詞：田野調查、鄉土教育、歷史文獻、歷史遺跡、新城天主堂

*潘繼道，國立花蓮教育大學鄉土文化學系助理教授

電子郵件：panjihdaw@mail.nhlue.edu.tw

來稿日期：2008 年 5 月 5 日；修訂日期：2008 年 5 月 29 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

The Importance of Field Work for the Local Education: An Example of Hsin-Cheng Catholic Church in Hualien

Jih-Daw Pan*

Abstract

Via the filed observation to investigate the historical events, the field work not only provides a better understanding about the background of these events, but also offers a well verification for the records in the literature to reconstruct the local education. The surroundings of Hsin-Cheng Catholic Church have been important historical remains in Hualien since the Japanese colonial period. However, the Kuomintang government started to destroy these remains after 1945, and more seriously destruction was executed after officially breaking off diplomatic relations with Japanese government in 1972, which led a big loss of material for the local education. In this study, via intensive field works, we take the Hsin-Cheng Catholic Church as an example to realize/investigate the current situation of these historical remains and the process how they were kept in the past. We also hope this research can offer an opportunity to express the importance of historical remains to people and to continue our history without any blank page.

Keywords: field work, local education, historical records, historical remains, Hsin-Cheng catholic church

*Jih-Daw Pan, Assistant Professor, Department of Local Studies, National Hualien University of Education
E-mail: panjihdaw@mail.nhlue.edu.tw

Manuscript received: May 5, 2008; Modified: May 29, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

田野調查與鄉土教育之間究竟存在著什麼關係？林美容在《鄉土史與村庄史——人類學者看地方》一書中提到：

田野調查豐富了地方誌的資料，也提供了對地方上深刻如實的認識，改善了以往地方誌史料傳抄的弊病，增加了對地方現況的瞭解……。 (林美容，2000：19)

此說明田野調查對豐富地方誌資料具有一定的貢獻。事實上，田野調查與歷史研究、鄉土教育是相輔相成的。歷史研究中相關的文獻記錄，為田野調查工作者提供踏查時的依據與方向，一方面藉由書面的資料可以找到事件的現場，並與歷史對話；另一方面，可以藉由田野調查進行近距離的觀察，增加對歷史事件的臨場感，除了可以懷想當時的情境外，也可以印證書面資料的真實，並補充、充實或更正鄉土資料的建構。

若欠缺完整的文獻記錄，現場的田野調查無疑地可以為研究本身提供一些突破，甚至可以喚醒某些人的記憶，使得歷史研究與地方的鄉土教學活絡起來，不再是冷冰冰的，並進一步拉近與歷史事件的距離。

本文即以花蓮縣新城鄉的新城天主堂作為例子闡述此兩者的關係。

新城天主堂及其附近，¹自日治時期以來即為花蓮縣重要歷史遺跡的所在地。1896年12月23日，因駐紮在當地的日軍花蓮港守備隊新城分遣隊隊員侮辱太魯閣族的婦人，爆發嚴重傷亡的「新城事件」（陳金田譯，1997：69），並揭開太魯閣族與日本當局長達18年的糾葛。在1914年「太魯閣之役」中，日本藉由優勢的人力與裝備，完全征服了太魯閣族；接著進行太魯閣族群的統治與改造（潘繼道，2005：1-62），同時對「新城事件」犧牲的日本軍人遺骸進行收埋，並建立「殉難將士瘞骨碑」等以資憑弔（花蓮港廳，1923：7），而佐久間左馬太總督也一再訓誡日本官員、軍人等要引以為戒（吳萬煌、古瑞雲譯，1998：3；山邊健太郎，1971：398-399）；1937年十月之後，日本政府又建立（或擴大）「新城神社」（台灣總督府文教局社會課，1940：28）。

1945年八月，日本戰敗投降，甚至在1972年中日斷交之後，在仇日心理的籠罩、瀰漫之下，中華民國政府藉由法令、軍人及新城鄉公所公職人員等，

¹新城天主堂及其相關建築物，座落於花蓮縣新城鄉新城村博愛路62、64號。

拆除新城神社等相關遺跡（葉連鵬，2004：21-27；戴宏基，2007：5-7），²造成鄉土教育的歷史遺跡受到毀損。隨著1954年新城天主堂出現，在教會歷任神父的努力下，以他們的方式搶救、保存了一些當時的遺物，以作為鄉土教育的活材料（戴宏基，2007：5-7），使得田野調查可以藉由天主堂的相關照片及遺跡還原部分的鄉土歷史。

本文藉由相關文獻及現場的田野調查，探索新城天主堂的過去與現在，並省思史蹟保存對鄉土教育的重要性。另外，為了書寫的流暢，及應對撰寫時空的情境，在行文中對原住民族群的稱呼，仍依當時文獻記載及清朝官員、日本官員、一般人的稱呼與用字習慣，使用「番」或「蕃」字。³

貳、新城天主堂的歷史發展

新城鄉新城村位於今花蓮市北邊，曾是清帝國「開山撫番」從北路進入奇萊平原⁴的重要據點，從清治時期（1875-1896）以來，即有漢人通事李阿隆等人在當地與太魯閣族展開密切的互動，並擁有極大的影響力。1896年5月25日，日軍從台東寶桑新街（今台東市）海岸上陸，同（1896）年六月向花蓮港方向推進，7月5日抵達花蓮港（今吉安鄉海邊），進入奇萊地區。

當時中央山地的太魯閣族尚未臣服，新城的位置鄰近太魯閣山區，日本當局乃以新城作為「理蕃」的前哨站。由於太魯閣族居住的地方蘊藏豐富的礦產、森林、樟腦，日本當局希望藉由當地漢人通事之手，尤其是李阿隆以統治蕃地強悍的太魯閣族群，這是因為晚清「開山撫番」時，從清軍渡過大濁水溪（今和平溪）往新城一帶推進開始，李阿隆就一直扮演著重要的角色（潘繼道，2002：66-69、81-82、85）。

李阿隆本來是宜蘭人，從小跟隨著父親經商來到新城，最後就以新城作為

²1974年由內政部發布的「清除台灣日據時代表現日本帝國主義優越感之殖民統治紀念遺跡要點」即提到：「一、日本神社遺跡，應即澈（徹）底清除。二、日據時代遺留具有表示日本帝國主義優越感之紀念碑、石等構造物應予澈底清除。……四、民間寺廟或其他公共建築物內，日據時代遺留之日式裝飾構造物，如日式石燈等應勸導予以拆除或改裝。……」（葉連鵬，2004：25-26）。

³清帝國對原住民族及原住民居住的區域用「番」字，日本人則改用「蕃」字。

⁴奇萊平原乃東自太平洋，西至中央山脈，北起新城，南至吳全城（今壽豐鄉平和村吳全社區）間的平原。

自己的棲身之地。他頗有勇略，又好客、輕財，太魯閣族人很喜歡接近他、聽信於他（王彥，1954：89；楊南郡譯註，2000：431）。由於他與太魯閣族人有良好的互動，在清帝國統治時期又有那麼大的影響力，日本人來到奇萊地區之後，就積極地與他接觸，希望能藉此打開後山北路的門戶（王彥，1954：89；花蓮港地方巡視報告，1896；豐田龜萬太，1896）。1896年六月，日軍招撫李阿隆，但李阿隆稱病不至；七月，台東撫墾署長曾根俊虎再招李阿隆，他又藉故不來，宜蘭支廳書記官廣瀨充藏勉強委以撫蕃之事，並送他到台北謁見總督以示籠絡，但李阿隆只是表面上順從，隨即日本花蓮港守備隊在新城駐紮一小隊，由結城亨少尉負責（駱香林主修，1957a：12-13）。⁵

李阿隆在面對日本官員及軍官時，常以裝病來推辭，在1896年九月的《花蓮港地方巡視報告》，及守備步兵第一聯隊第三大隊陸軍步兵少尉豐田龜萬太的《新城及大鹿角附近巡視報告》中皆曾提及，甚至派片岡軍醫隨行，以觀察其真偽（花蓮港地方巡視報告，1896；豐田龜萬太，1896），但進駐的日軍分遣隊卻因軍紀不良，與太魯閣族引爆嚴重的衝突。

1896年12月23日，因日軍行為不檢，侮辱太魯閣族婦女，導致太魯閣族人極為憤怒；在李阿隆暗中協助、聯繫下，召集武士林（ブスリン，秀林鄉秀林村）、古魯（コロ，秀林村）、赫赫斯（ホホス，秀林鄉崇德村）、九宛（カウワン，卡烏灣、加灣，秀林鄉景美村）各社男丁約20餘名，突襲守備隊新城分遣隊（今天主堂附近）監視哨，共殺死官兵13人，史稱「新城事件」（王彥，1954：89；陳金田譯，1997：69；廖守臣，1978：130；潘繼道，2001：22）。

根據當時十六股庄許阿園的說法，因為太魯閣有野九木乞（ヤーカウホツキー）及野九古比（ヤーカウコツピー）兩兄弟都是頭目，其妹被新城分遣隊的士兵強姦；而另外一個原因，則是因為分遣隊士兵等人破壞（糟蹋）蕃人的蕃薯田，而造成「新城事件」的發生（台灣總督府民政部蕃務本署，1914：92）。

《理蕃誌稿》第1卷，提到：「但因隊員之中有人強姦該族婦女，以致再

⁵ 關於廣瀨的身分，《花蓮縣志稿》中載其為「宜蘭支廳長」（駱香林主修，1957b：12）；而在王彥的〈李阿隆傳〉中，則載其為「宜蘭支廳書記」（王彥，1954：89）；而距當時最近的文獻《花蓮港地方巡視報告》手抄本，則明白載其為「支廳書記官」（花蓮港地方巡視報告，1896：13）；1896年7月17日，廣瀨充藏的〈花蓮港地方報告〉，亦寫明官銜為宜蘭支廳書記官（台灣總督府史料編纂會編，1896：117-119）。因此，應以「書記官」一職為正確。

造成不可收拾局面。……」（陳金田譯，1997：69）而在《台灣警察時報》中，也刊載 1930 年 1 月 26 日，花蓮港大隊長松久少佐與「新城事件」當時參與者武士林社（ブスリン，今秀林鄉秀林村）頭目野九巴央（ヤカオバヤン）之間的對話，當大隊長詢問其襲擊守備隊的原因時，頭目回答：

某日古魯社的蕃婦汝霧夫野九（ルブフヤカオ）到新城，白天被守備隊員抓來監禁，並在營內被隊員姦淫。其後不久，又有富世岡社（ブセガン）的寡婦在夜間被監禁，也同樣遭難。知道這件不正行為的遭難者家族與社眾，非常憤慨蕃社將會大大的不吉利。其後不到數日，乃集合社內的有志者，雖然決議襲擊分遣隊，但當時只有決議，而尚未實際行動……（其後則等待機會。剛好遇到兩名分遣隊員至蕃社附近偵察，タツセル社（可能是タツキリ社，得其黎社之誤）蕃人以香蕉假裝要給他們而靠近，之後趁機予以識首，並將其首級帶回社內炫耀。之後，各社沸騰，起來襲擊新城分遣隊）。（西內政一，1930：19）

綜合上述，「新城事件」發生的主因應與該分遣隊員行為不檢有關。而在台東支廳長代理書記官矢矧昇二到花蓮港視察後的報告提到：

……由於 2 名士兵擅自拔掘蕃人種植芋頭，以致蕃人激憤，15、6 名持槍械前來，向長官陳訴其事，該長官認為僅是芋頭之事，不須大驚小怪，遂以盛氣凌人之態勢言：「以後會叫他們注意。」彼等曰：「雖是小事，但希望以後不要發生這樣的事。」此為傷害彼等感情之第一個原因。2、3 日之後，一婦女為交換物品而前來，3、4 士兵促使姦淫，終有強姦事情發生。另一說法為士兵遂意後，每人支付 3 錢，該婦女歸蕃後，告其父兄，致使蕃人等大為激憤，而至今日之舉。此事乃由湯地聯隊長申請調查原因，而進行隱密調查，當地人民概無人不知此事。然新城派遣之兵與米崙山（美崙山）守備營，每星期三及星期六由雙方各出 2 名斥候兵，於其中央地相會，以行聯絡之事，去年 12 月 22 日依例由米崙山兵營派出斥候，翌日未歸來，遂出兵搜索，於山中發現無頭死屍兩具，此時既與新城斷絕聯絡，據當地人報告，新城已為彼等占領……。 （王學新譯著，1998：229-230）

雖然其中也提到官兵拔掘蕃人所種植的芋頭，傷害蕃人的感情，但重要的導火線還是因為日本軍人的行為不檢，因而在 1915 年一月佐久間左馬太總督對

理蕃關係職員所給予的訓示中，即提到：

蕃務官吏應嚴守（振肅）紀律，謹慎與蕃人之間的授受物品，尤其更勿親近蕃婦，否則極易動搖蕃人情緒，終至導致騷亂，如新城事件、大嵙崁事變等之禍害，皆導因於蕃婦關係，此際尤應充分地令飭戒慎。（吳萬煌、古瑞雲譯，1998：3；山邊健太郎，1971：398-399）

新城事件發生後，1896年12月29日花蓮港守備隊長井上亨⁶報告：

因為大魯閣（太魯閣）蕃人的緣故，與新城監哨站官兵13名斷絕聯絡。根據20日及23日派出數名斥候下落不明（其後發現其屍體）的情報作判斷，通往新城的道路被生蕃所扼守，新城也已被他們占領，因此，第一旅團長命令基隆運輸通信支部專屬船回航花蓮港，並且派遣將校一名隨之赴花蓮港進行實況調查……。〈台灣總督府陸軍幕僚，1991：435〉

而後於1897年1月13日第一旅團的報告中提到：

花蓮港守備隊（1月）10日於三棧溪附近與生蕃激戰後，占領其防禦陣地，此役我軍死傷官兵15名，又於同日占領新城，發現結城少尉等屍首。（鍾淑敏，2001：10；台灣總督府陸軍幕僚，1991：448）

日本當局爲了報復，乃於1897年1月10日起接連發動現代化軍隊、軍艦「葛城」，及動員南勢阿美族的壯丁連番征討，但遭遇太魯閣族群頑強的抵抗，又因瘧疾流行，在5月12日停止征討，並於5月13日撤軍（王學新譯著，1998：190）。這場無結果的征討行動，使日本人驚訝於太魯閣族群的凶猛善戰，並深忌李阿隆的善於謀略；但爲顧全大局，12月25日台東廳長相良長綱來花蓮港宣撫南勢阿美、木瓜蕃，並招撫李阿隆爲太魯閣蕃總通事，李錦昌、張阿三爲通事，希望藉此化解與李阿隆等人及太魯閣蕃的敵意。李阿隆等人及太魯閣蕃人，也希望舒緩與日本當局的緊張，李阿隆於1898年1月6日派李錦昌、徐水仙、李憨塗、林阿爐等4人，代表新城、三棧、得其黎（擢其力）、

⁶當時花蓮港守備隊由台灣守備隊步兵第一聯隊第三大隊擔任，隊長爲井上亨少佐。一個大隊當中，欠缺一個中隊，因此，實際只有三個中隊。其中，兩個中隊駐紮於米崙（花蓮市美崙）本部；另一個中隊則分遣於太巴塢（光復鄉富田地區），裡頭的一個小隊又再分遣於拔子庄（瑞穗鄉富源村一帶）。本隊又再分屯監視哨於花蓮港（吉安鄉東昌村海邊）、加禮宛（新城鄉嘉里村）、吳全城（壽豐鄉平和村吳全社區）、六階鼻（鳳林鎮山興里）等地，擔任沿途的警備事項（丙牛生，1910）。

石碇等社，送歸順誓書及戶口清冊（駱香林主修，1957a：14；駱香林主修，1957b：13；陳金田譯，1997：69、71）。之後，日本當局以遮埔頭（今新城鄉康樂村、大漢村一帶）作為日本人與太魯閣蕃的「蕃界（蕃境）」（李瑞宗，2003：55、202-203；駱香林主修，1957c：25；檜崎冬花，1914：28），漢人與平地蕃不得侵入遮埔頭以北之地。

相良廳長對太魯閣蕃採取「綏撫」策略，拉攏李阿隆，並試圖藉由教育之力來感化太魯閣蕃，以革除其「出草」（獵首）習俗，同時施以厚恩，使其馴服成臣服於日本帝國的良民，其低姿態的作風，換得社眾的逐漸信賴，甚至企圖取代李阿隆在太魯閣蕃心中的地位（王學新，1997：71-97）。1904年三月，相良廳長病逝，台東廳的事務由恆春廳長森尾茂助兼任。由於李阿隆是可怕的對手，因此，在1906年「威里（ウイリー，或ウイリイ）事件」發生之後，就將李阿隆騙離新城，以致其不知所終（駱香林主修，1957b：13）。⁷ 少了李阿隆這位中間人，日本當局與太魯閣族群的關係乃改成直接與各蕃目（部落中的有力者）接觸，或以威力掃蕩對付太魯閣族群的反抗，而日軍也一步步加強對太魯閣族群的封鎖。

「新城事件」後，太、日雙方展開長達18年的對峙，其間曾因「賀田組」採樟警備津貼發放糾紛，於1906年8月1日發生「威里事件」，造成花蓮港支廳長大山十郎、幕僚及賀田組事務員等25人，遭太魯閣族人出草而喪命，傷亡嚴重，最後在日軍加強隘勇線的設置以封鎖太魯閣族人、軍警艦砲攻剿、利用阿美族人「以蕃制蕃」、限制太魯閣族人交易等策略，及完成各項調查與準備後，終於在1914年八月以優勢的軍警、火力，完成對太魯閣族的征服，使日本對東台灣的統治向前推進一大步（潘繼道，2004：70-91）。

「新城事件」當時到底有多少人遇難呢？在新城逐漸被日本當局掌控之際，1912年新城在鄉軍人⁸分會於之前分遣隊遇難的駐紮地，設立「殉難將士瘞骨碑」。根據1923年《花蓮港廳勢》記載：

⁷ 然而在森丑之助的見聞中，則有不同的記載：「明治四十年（1907年）……他（李阿隆）心裡明白總督府從事件（「威里事件」）發生以後，改採強硬措施對付太魯閣蕃人，暗地裡將自己的家產裝載於一艘戎克船，駛向宜蘭老家，做為退路。……他知道太魯閣蕃被討平後，由於日軍用通電的鐵刺網封鎖，生活所需的物品供應被杜絕，痛苦不堪，於是用計騙蕃人。……明治四十一年十二月，李阿隆病歿於自己的家」（楊南郡譯註，2000：443-445）。

⁸ 「在鄉軍人」類似後備軍人。

明治二十九年十二月，結城少尉以下 24 名帶有監視哨之任務，在新城遭遇太魯閣蕃襲擊，全員戰死。大正元年新城在鄉軍人分會建立此碑。（花蓮港廳，1923：7）

這段文字記錄收埋官兵 24 名，但參照前述的花蓮港守備隊長報告，死亡人數則為 13 名。另外，根據〈故陸軍步兵二等卒加藤君墓誌銘——新城事件史料之一〉提到：

君姓加藤氏……與他 11 名屬結城少尉更分屯於新城地距兵營凡五里……君終與少尉及 11 名共力戰死之……。 （三田裕次、鍾淑敏，1992：198）

關於分遣隊的人數，據記載是 13 名。作者推測，當時死亡者應該就是 13 名，可能後來又有日軍在前往調查或戰鬥中死亡也被收埋，因此，人數成為 24 名（或是 23 名；這部分敘述於後）。在新城天主教會的文物館中，有一張金尙德提供的翻拍照片，乃 1914 年「太魯閣之役」後日本軍警站在木造小拜殿及鳥居前的合照，也就是說，當時已有為監視哨殉難者所興建的簡單神社。不過在總督府相關單位的文獻中，並未見到此一簡單神社的記錄。

1937 年當中日戰爭正如火如荼地展開之際，十月時「新城社」正式完成（或擴大）鋼筋水泥式的鳥居（とりい）及相關的石燈籠（御神燈）、狛犬（こまい，高麗犬、石製的守護靈獸）……等設施，並在總督府文教局正式登記（台灣總督府文教局社會課，1940：28）。⁹

戰後，新城神社由國民政府接管，將其土地列入國有地，並派官兵拆除神社建築。¹⁰ 據說毀壞神社時有士兵發瘋，這塊土地無人敢使用。¹¹ 1954 年，天主教會神父來到新城地區傳教；1956 年，瑞士籍神父傅光業應當地居民要求，在原新城神社西面建立幼稚園；1959 年，再由瑞士籍的神父沙智勇在神社東面興建神父會院；直到 1964 年，才由聖奧斯定咏禮會出資，以天主教會花蓮教區名

⁹ 當時位於進入太魯閣蕃地要衝的研海庄（新城），其附近居民並不完全是太魯閣族人，聚落中有非常多的日本人及漢人，尤其是擔任理蕃相關事務人員的家屬，或是在立霧溪開採砂金的工人。由於其位置重要，乃在 1937 年十月於研海庄円満（圓滿）寺的附近（今新城天主堂所在地）完成「新城社」鎮座，成為奇萊北邊相當具有規模與重要的「社」。其祭祀對象包括大國魂命、大己貴命、少彥名命、能久親王等。

¹⁰ 另一說法是當地居民因不滿日本統治，而將神社拆毀。

¹¹ 作者於 2004 年 1 月 1 日到新城天主堂時，戴宏基神父將其所聽聞的故事告訴作者。

義購地興建現今的天主堂，並於 1966 年後落成（戴宏基，2007：5）。

因當時的新城地區交通與醫療都相當欠缺與不便，為解決民眾的難題，教會乃於 1970 年完成新城天主教醫院，並由靈醫會修女負責，為病患服務；直到 1998 年，醫院才功成身退（戴宏基，2007：5）。其後，醫院位置一度租給國軍開設門診中心繼續服務當地民眾。目前國軍門診中心遷往秀林鄉富世村，原空間則由教會收回作為文物館，展示教會相關照片及之前靈醫會的醫療器材。現任天主堂的神父為瑞士籍的戴宏基於 1976 年來台，1978 年開始在新城天主教會服務。他與之前的神父都富有史蹟保存的意識與觀念（戴宏基，2008：24、27），均盡力於維護日治時期遺跡與文物，因而保存完整的神社基地、松樹、狍犬……等，並在戴宏基神父的極力爭取下，新城神社舊址於 2005 年 2 月 23 日列入花蓮縣縣定古蹟（戴宏基，2007：5）。

參、日治時期歷史事件現場的踏查

一、「新城事件」相關遺跡的田野調查

「新城事件」最重要的遺跡，即目前放置在教堂花園中的「殉難將士瘞骨碑」，它為日治初期日本人與太魯閣族的互動關係作了見證。所謂的「瘞」（讀為一、），是指「埋藏」、「埋葬」的意思。

戴宏基神父說「殉難將士瘞骨碑」被移動了兩次，¹² 最早應該是在醫院所在地後方的廚房附近，廚房興建後石碑被移到醫院後方大樹的附近。當時有位來自加禮宛（新城鄉嘉里村）的蔡老闆，他幫教會蓋房舍，他說如果賺大錢，就在醫院後方蓋噴水池；結果，真的賺了大錢，蔡老闆就建造一座小噴水池。水池中還造了一座日式金太郎的石像，其抱著鯉魚，而鯉魚嘴裡會噴水，正好噴在石碑上，神父發現石碑上有文字，因此，就把石碑移到天主堂的花園內。而那座小噴水池後來廢棄，並被填平了。金太郎的石像目前放在禮拜堂的後方。石碑背面的文字在戰後即被水泥覆蓋，只能隱約見到陣亡日本官兵的姓名。正面中間則有「殉難將士瘞骨碑」文字，左邊則署名「陸軍大將從三位勳一等功

¹² 作者於 2004 年 1 月 1 日與 2008 年 4 月 16 日兩次踏查時，聽戴宏基神父談及石碑曾移動過兩次；在他引導作者看文物館舊照片時，也特別強調其原來的相關位置，其答案可能得自於天主堂的舊照片及之前神父的說法。

二級柴五郎」。

2004 年 1 月 1 日，日本名古屋中京大學檜山幸夫教授一行人前來花蓮縣進行紀念碑等日治時期遺跡踏查，由作者帶領他們到天主堂看「殉難將士瘞骨碑」。當時檜山教授以清水將石碑背面文字淋了幾次，試圖讓上頭殉難者的姓名顯現出來，但因水泥破壞嚴重，無法一一查出。檜山教授曾說回日本後若查到相關資料會通知作者，但一直都沒有音訊。作者於 2004 年 1 月 26 日，又親自到花園瘞骨碑的位置探查，同樣地先用清水淋了幾次，然後以手觸摸，並記錄可以辨識的文字。其背面碑文所刻寫的文字如下：

明治廿九年 12 月 23 日戰死

陸軍步兵少尉 結城 亨

全 二等軍曹 酒井富藏 全 步兵二等卒 宇佐美福○

全 上等兵 竹○谷○藏 全 ○原民吉

全 越塚金太郎 全 近藤佐吉

全 大澤○吉 全 鴨志○○太郎

全 ○中太一郎 全 菅野榮藏

全 一等卒 勝 昌次郎 全 加藤淺藏

全 高○○吉 全 星野秀吉

全 ○○○○四郎 全 志村真一郎

全 佐藤保助 全 ○○源太郎

全 長塚清藏 全 秋山五郎吉

全 二等卒 ○田○助

全 ○○福次郎

○○九年○二日建之

刻寫的人數共計 23 名，其中能夠完整辨識的名字只有 12 位。去（2007）年在「花蓮縣青少年公益組織」服務的好友翁純敏給了作者一本古藤齊助寫的《領台後の花蓮港史談》，在第九章〈新城事件〉部分作者找到解開模糊姓名的答案，也就是說，前述日治時期《花蓮港廳勢》所寫的 24 名，應該修正為 23 名，其姓名及軍階如下（古藤齊助，無日期：101-102）：

陸軍步兵少尉 結城 亨

同 軍曹 酒井富藏

同 上等兵 之谷金藏

同	同	越塚金太郎
同	同	大澤源吉
同	同	真中太一郎
同	一等卒	勝 昌次郎
同	同	高橋直吉
同	同	早乙女傳四郎
同	同	佐藤保助
同	同	長塚清藏
同	二等卒	岡田柳助
同	同	中村福次郎
同	同	宇佐美福藏
同	同	柳原民吉
同	同	近藤佐吉
同	同	鴨志田萬太郎
同	同	菅野榮藏
同	同	加藤淺藏
同	同	星野秀吉
同	同	志村真一郎
同	同	高橋源太郎
同	同	秋山五郎吉

關於這座石碑設置的時間也是值得探究的問題。前面提到作者以手親自觸摸石碑背面的文字，在最後一行文字出現「九年」，如果再參照紀念碑正面「陸軍大將從三位勳一等功二級柴五郎」的碑文，則可以確定紀念碑應該是在 1920 年建立的。根據「Wikipedia 百科事典」日文網頁（2008）關於柴五郎的資料，提到柴五郎大佐（上校）於日俄戰爭後，於 1906 年 4 月 1 日接受「功二級金鷄勳章」的獎勵；1907 年十一月，晉升少將；1912 年九月，晉升中將；1917 年 5 月 25 日，接受「勳一等瑞寶章」的獎勵；1919 年八月，晉升陸軍大將，並於十一月由原本的東京衛戍總督，晉升為台灣軍司令。柴五郎乃台灣第一位文官總督田健治郎就任之後，第一位專任的台灣軍司令。至於這座石碑是否與 1912 年新城在鄉軍人分會所建立的是同一個，再另外刻上柴五郎的姓名、職稱；抑或另外豎立石碑以資紀念，目前由於資料不足，無法確知。

二、「新城神社」遺跡的現況

在新城村博愛路轉進天主堂的方向，原本有一座日式的大型鳥居，但在日本與我國斷絕外交關係（1972年）後，其存在使政府覺得有些尷尬，因而於1979年由新城鄉公所將鳥居的兩翼給鋸斷，變成中國式的牌坊（戴宏基，2007：6）。至於它是否屬於新城神社的鳥居，由於目前資料不足，亦無法確認。

根據山口政治、富永勝（1991：84-85）編著的《東台灣太魯閣小史—研海支廳開發的進展》（東台灣太魯閣（タロコ）小史—研海支庁開発のあゆみ）一書記載，研海庄新城地圖在這座鳥居之後，裡頭除了新城神社外，尚有圓滿（円満）寺、稻荷神社、忠靈塔（今禮拜堂位置）等宗教建築物，大型鳥居是否屬於共有的鳥居，抑或只是新城神社的鳥居，該書當中並未清楚說明。¹³而新城神社主體（即今新城天主堂位置）的鳥居，則還保有兩座，最前面的一座上頭寫著「天主教會」。¹⁴裡面在兩座鳥居之間仍保存著四對石燈籠（御神燈）。另外還可見到兩對狛犬豎立在原來的位罝，分別被擺設在第二座鳥居前及聖母園（原拜殿）入口前。

這兩座鳥居的兩側，明顯地多出了兩根柱子，這是戴宏基神父的智慧，因為當年新城鄉公所要拆毀鳥居時，他擔心具有歷史意義的鳥居遭到拆除，而不得不做的防護措施（戴宏基，2007：7），也因此鳥居被保存了下來。而原本神社洗手的水泥石台子（手水舎，ちょうずや），設置在面對裡頭第二座鳥居的左後方，其位罝目前已被改建成涼亭，地上則仍保有原石台子四方形的痕跡。這座石台子現在被保存在禮拜堂內，成為教會的「聖洗池」。

原本醫院的左前方還有一座稻荷神社，但已見不到鳥居及拜殿遺跡。其石燈籠剩下一座，目前放置在禮拜堂的入口處附近；而自然石的洗手石台子，也被移到禮拜堂的門內保存。走進神社主體的鳥居，其參拜道的水泥石板路大致仍保留原來樣貌，兩旁仍可見到結界基座。在聖母園入口處、第二對狛犬附近，仍可見到用來分隔殿、拜庭（行禮之處）和外界區域的結界端垣（牆垣）；石階部分，天主堂進來第二座鳥居的水泥路底下可見到三階，接著在聖母園入口處也有三階，到了聖母像（聖母亭）下方還有一個三階的石階，而原拜

¹³ 戴宏基神父提及他曾在醫院左前方見到三座紅色的小鳥居，後來被拆毀，那些應該就是稻荷神社的建築物。

¹⁴ 根據天主堂文物館的相關照片，鳥居上頭原本應該是「天主教堂」四字。

殿位置（現在聖母塑像位置，據說原設有紀念碑）則為六階。從最前端的鳥居往裡頭看，層層的石階與參道，配合數株十餘公尺的老黑松，感覺非常深邃、清幽。¹⁵

而原來在聖母塑像位置所擺設的紀念碑，到底是哪一個呢？山口政治、富永勝（1991）提到：

樹叢的一隅有東屋，前面的三段地（即醫院的左前方）面對新托博閣社（秀林鄉富世村民有部落）有「結城少尉の碑」的石碑。又，新城神社的後面豎立著「監視哨殉難碑」……。 （山口政治、富永勝編著，1991：20）

在註釋中則提到「東屋」（今教會的儲藏室）是「結城少尉事件」（即「新城事件」）關係人物李阿隆原住居地所建的房舍；而在說明的照片中，結城少尉殉難之碑明顯地是「陸軍監視哨殉難紀念碑」（山口政治、富永勝編著，1991：20）。這座「紀念碑」在 1933 年毛利之俊的《東台灣展望》一書中，提到：「大正九年，由在鄉軍人會新城分會斡旋而成。」（毛利之俊，1933）而從照片後方的山脈、山勢看來，應該是清水斷崖。「陸軍監視哨殉難紀念碑」在戰後被毀壞，其一部分遺跡目前被棄置在新城鄉順安村北三棧 10 之 2 號「山野企業」旁的草叢中，完全不被重視。《花蓮縣古蹟導覽手冊》中，將之誤稱為「李阿隆紀念碑」（翁純敏、陳仲玉、張振岳，1999：76）。¹⁶ 至於山口政治所說的「監視哨殉難碑」，作者原本委託 2008 年 4 月 12 日前去日本進行「花蓮港廳吉野移民村」資料蒐集的好友翁純敏幫忙詢問山口政治，並確認大型鳥居是否屬於新城神社的鳥居，但因為山口政治年老、病重，住進加護病房而無法獲得答案，只好暫時將此疑問擱置，非常遺憾。

¹⁵ 戴宏基神父告訴作者，從教會入口處的鳥居往裡頭望過去，感覺上參拜道由寬漸窄，道路深邃而延長，在美學上是利用視覺上的錯覺，再以階梯的設立效果，漸漸往上延伸，直到黑松林接向高天，有種與天人結合的奇妙感覺。

¹⁶ 作者實地踏查，並比對毛利之俊書中的照片，這塊遺跡應該是「陸軍監視哨殉難紀念碑」。

肆、省思一代結語

鄉土教育的重要性不容置疑。台灣經歷荷蘭、西班牙、明鄭（東寧王國）、清帝國、日本帝國殖民或統治，但始終被置於邊陲的角色，或是基地的過渡性地位來看待。在日本投降、中華民國政府來到台灣之後，也有將近半個世紀的時間，台灣的歷史教育多以大中國「中原中心主義」來編寫教材，教育孩子，忽視台灣及在地各族群的歷史，遂使孩子對自己生長的土地與發展的歷史不熟悉，進而產生疏離感，甚至覺得歷史這門課非常無趣，更嚴重的可能導致對台灣認同的危機。

近年來隨著學者的呼籲與本土意識的興起，鄉土教育乃逐漸受到重視。鄉土教育可以提供學習者對土地的認同感，藉由對自己周遭事物與歷史的瞭解，一方面可以找到安身立命的空間，另一方面也拉近自己跟土地及周遭人的距離。但這些足以建構鄉土教育的文獻資料或史蹟，往往被消滅、損壞，造成當地人對該遺跡陌生，甚至撕裂當地人對史蹟的情感，相對地也增加推動鄉土教育的困難。

作者在田野調查的過程中，常對一些日治時期的遺跡，因戰後政府未善盡保護之責，深感遺憾。這些史蹟原本可以在今天提供我們與歷史對話的情境，但因受到摧殘，使我們在跟孩子述說過去日本殖民統治的歷史時，欠缺有力的證據。

當地人民對異族信仰的包容力（例如壽豐鄉豐坪村、吉安鄉永興村與瑞穗鄉瑞北村的地神信仰），及宗教界或民間人士將過去的神社遺跡，以自己的方式保留，或將其轉化成在地的信仰，而使得一些建築或遺跡被保存下來（例如新城的天主堂、壽豐鄉豐田的碧蓮寺），作者打從內心致上深深的敬意。如果沒有他們的付出，我想要還原當時日本人的殖民統治歷史，勢必會更加的困難。不管是什麼時期的文物，都代表一段歷史，在此也期待大家一起來關心我們周遭的史蹟，試著付出關心、留下記錄，讓史蹟與我們持續對話，使歷史不會中斷或留白。

致謝詞

本文的完成，要感謝花蓮縣鄉土教育暨考古學專家王天送老師，2001 年因為他的帶領，作者在訪查時有非常多的收穫。另外，則是要感謝新城天主堂戴宏基神父，在作者於 2004 年 1 月 1 日、1 月 26 日、2008 年 4 月 16 日等多次進行田野調查時的引導，並提供天主堂相關照片、文字資料及不厭其煩地接受訪談。而匿名審查委員所提供的寶貴修正建議，亦是作者要致上深深謝意的；文中若仍有疏漏之處，乃作者才疏學淺所致，仍應由作者負責，特此聲明。

參考文獻

- 三田裕次、鍾淑敏（1992）。故陸軍步兵二等卒加藤君墓誌銘—新城事件史料之一。**台灣風物**，42（1），198-200。
- 王彥（1954）。人物傳—李阿隆傳。**花蓮文獻**，3，89-90。
- 王學新（1997）。論日治初期花蓮地區太魯閣番綏撫策略。**台灣文獻**，48（4），71-97。
- 王學新（譯）（1998）。日據時期東台灣地區原住民史料彙編與研究。南投市：台灣省文獻委員會。
- 吳萬煌、古瑞雲（譯）（1998）。台灣總督府警務局編。日據時期原住民行政志稿（原名：理蕃誌稿），第 3 卷。南投市：台灣省文獻委員會。
- 李瑞宗（2003）。蘇花道今昔。花蓮縣：太魯閣國家公園管理處。
- 林美容（2000）。鄉土史與村庄史—人類學者看地方。台北市：台原。
- 翁純敏、陳仲玉、張振岳（1999）。花蓮縣古蹟導覽手冊。花蓮市：花蓮縣政府。
- 陳金田（譯）（1997）。台灣總督府警察本署編。日據時期原住民行政志稿（原名：理蕃誌稿），第 1 卷。南投市：台灣省文獻委員會。
- 葉連鵬（2004）。淡水神社的石燈籠。**台灣文獻別冊**，9，21-27。
- 楊南郡（譯註）（2000）。森丑之助原著。生蕃行腳。台北市：遠流。
- 廖守臣（1978）。泰雅族東賽德克群的部落遷徙與分佈（上）。中央研究院民族學研究所集刊，44，61-206。
- 潘繼道（2001）。日據時期台灣太魯閣族群的反抗血淚。**歷史月刊**，164，20-26。
- 潘繼道（2002）。晚清「開山撫番」下台灣後山奇萊平原地區原住民族群勢力消長之研究。**台灣風物**，52（4），39-94。

- 潘繼道（2004）。二十世紀初東台灣最大的一場戰爭——大正三年「太魯閣之役」之研究。**台灣文獻**，55（4），59-106。
- 潘繼道（2005）。日治時期的原住民族群教育——以太魯閣族為中心的探討。**台灣文獻**，56（3），1-62。
- 駱香林（主修）（1957a）。**花蓮縣志稿，卷首，大事記**。花蓮縣：花蓮縣文獻委員會。
- 駱香林（主修）（1957b）。**花蓮縣志稿，卷1，總記**。花蓮縣：花蓮縣文獻委員會。
- 駱香林（主修）（1957c）。**花蓮縣志稿，卷1，疆域**。花蓮縣：花蓮縣文獻委員會。
- 鍾淑敏（2001，12月）。政商關係與日治時期的東部台灣——以賀田金三郎為中心的考察。論文發表於中央研究院台灣史研究所籌備處舉辦之「國家與東台灣區域發展史」研討會，台北市。
- 戴宏基（2007）。**花蓮縣定古蹟新城神社舊址——新城天主堂**。花蓮縣：新城天主堂。
- 戴宏基（2008，4月）。舊新城神社遺址的文化資產保存與發展。論文發表於花蓮縣青少年公益組織協會舉辦之「城市河域與文化資產守護人力培訓」研討會，花蓮縣。
- 花蓮港地方巡視報告（1896）。**
- 花蓮港廳（1923）。**花蓮港廳勢**。花蓮市：作者。
- 檜崎冬花（1914）。**太魯閣蕃討伐誌**。台北市：台南新報社台北支局。
- 豐田龜萬太（1896）。**新城及大鹿角附近巡視報告（手抄本）**。未出版。
- Wikipedia 百科事典（日文網頁）。柴五郎。2008年5月2日，取自 <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%9F%B4%E4%BA%94%E9%83%8E>
- 山口政治、富永勝（1991）。**東台灣太魯閣（タロコ）小史——研海支庁開発のあゆみ**。德島縣：花蓮港新城北埔會。
- 山邊健太郎（1971）。蕃地調查書。**現代史資料（22）——台灣（2）**。東京市：みすず書房。
- 毛利之俊（1933）。**東台灣展望**。台東市：東台灣曉聲會。
- 丙牛生（1910，8月14日）。〈新城の回顧〉（二）。**台灣日日新報**。
- 古藤齊助（無日期）。**領台後の花蓮港史談**。未著出版項。
- 台灣總督府文教局社會課（1940）。**台灣に於ける神社及宗教**。台北市：作者。

台灣總督府史料編纂會編（1896）。台灣史料稿本。台北市：作者。

台灣總督府民政部蕃務本署（1914）。太魯閣蕃事情。台北市：作者。

台灣總督府陸軍幕僚（1991）。台灣總督府陸軍幕僚歷史草案（西元 1895-1905）
（上）。台北市：捷幼。

西內政一（1930）。新城事件に對する名頭目の陳述。台灣警察時報，第 7 號，
19。

Shulman 模式之「轉化」運用—— 以玻璃娃娃事件為例

林俊賢*

摘要

本文以內容分析法釐清「玻璃娃娃事件」之助人的道德概念，並探討將此概念轉化於道德教學時之教材轉化的可行策略。首先，以批判分析的角度解析「玻璃娃娃事件」中隱含的概念；再以 L. Shulman 提出「教學推理與行動」模式中最核心的「轉化」階段，建議採取「婉拒他人好意的勇氣」概念，將「玻璃娃娃事件」轉化為教學材料；最後，提出符合學生特性的「銅罐與瓦罐」可操作性材料及教學設計，以利社會衝突議題的學習。

關鍵詞：玻璃娃娃事件、教學推理與行動、轉化教材

*林俊賢，國立台東大學教育學系博士生

電子信件：siadwin@ms.mlps.ttct.edu.tw

來稿日期：2006 年 11 月 27 日；修訂日期：2008 年 4 月 15 日；採用日期：2008 年 6 月 12 日

Shulman "Pedagogical Reasoning and Action" Model: Take Incident of Persons with Brittle Bones for Instance

Jun-Xian Lin*

Abstract

This study focuses on the content analysis for the "Incident of Persons with Brittle Bones" to clarify some concepts. And considers the Incident of Persons with Brittle Bones as the prototyping material, and if this material needs to be transform into a teaching material, it is suggested that the concept of "having the courage to decline help from the others," should be taken. Lastly, it is suggested that the teachers manipulates similar materials on "courage", "problem solving" and "appreciation" to bring out the core concepts and to learning with the conflicting social issues.

Keywords: incident of persons with brittle bones, pedagogical reasoning and action, transform of teaching material

*Jun-Xian Lin, Doctoral Student, Graduate Institute of Education, National Taitung University

E-mail: siadwin@ms.mlps.ttct.edu.tw

Manuscript received: November 27, 2006; Modified: April 15, 2008; Accepted: June 12, 2008

壹、前言

2005 年因爲天雨，體育課改至地下室上課，台北市該高中陳姓學生見玻璃娃娃顏姓學生無人相助，主動徵詢同意抱他下樓，但由於樓梯濕滑，兩位同學一起跌落，造成顏姓學生死亡。此案高等法院判決該高中和陳姓學生必須賠償顏姓學生家屬新台幣 300 多萬元（王文玲，2005），高額的費用，引發社會輿論之譁然。這事件造成若干殘障人士遇到困難時有誰敢幫忙之負面效應（鄭憂，2005），學校也可能因此拒收殘障學生（林玉施，2005）。高等法院的判決明白指出，助人是可能受到處罰的（引自王文玲，2005；洪淑慧，2005），這對於提升道德的學校教育是一大挑戰：學校是否應教導樂於助人？學生是否要助人爲樂？等均對傳統道德教育產生衝擊。

長期以來，台灣學界投入道德教育相關主題的研究，大多偏向哲學性探討，在課程研究與實踐方面，較少有學術成果的累積（李琪明，2006）。從事件發生至今，只有林佳範（2005）從民法侵權的角度提出法官判決可議之處。然而，道德教育的目的，在於樹立學生適當的價值觀念，以維繫社會和諧秩序，並且促進社會演進，但是，玻璃娃娃事件將使學校中的道德教育執行難度提高，因爲傳統想法中「助人爲快樂之本」、「見義勇爲」等的優良德性，不但在代表國家價值觀的法院判決中被推翻，更可能因助人而受到嚴厲處罰。教師必須幫助學生思考許多問題，如：法官的判決是否真的合理？助人是否會受到處罰等問題，當然，危機也可能帶來轉機，如同林佳範（2006）所說的：道德教育不應該只是德目介紹，社會價值衝突才是道德教育的契機。玻璃娃娃這樣的社會議題，基本上是對傳統倫理價值體系的挑戰，它當然會激起許多的「道德對話」，從某些的角度來看，這正是道德教育的最佳題材。

但是，玻璃娃娃事件仍然無法直接使用在教學上，根據 L. Shulman（1987）的說法，這個「原型教材」必須「轉化」（transform）爲符合學生概念特性的「教學材料」，才有利於學習。Shulman 提出「教學推理與行動」（pedagogical reasoning and action）模式進行教導推理、決定與行動的理論，該模式分爲理解、轉化、教導、評量、省思及新理解等六階段。此指教師針對所教授的單元教材，如何理解教材核心概念？如何將教材概念轉化爲學生易懂的認知特性？如何透過有效教學表徵教導學生教材隱含概念？如何評量學生學會教材概念？這個單元教材教授有無改進之處？該改進對我個人的教學意義爲何？Wilson、Shulman 和 Richert（1987）將「轉化」置於整個教學推理與行動的中心。教師必須能夠

配合學生認知結構、發展特性、學習動機、教育情境脈落等等特性，將所理解的教材轉化為學生能理解與接受的形式，為整個教學推理與行動模式中最重要的部分，本文限於篇幅僅針對「轉化」階段來分析並設計教學活動，屬於教學前階段。本文以內容分析法（content analysis）進行「玻璃娃娃事件」概念的釐清，並以「教學推理與行動」模式中最重要「轉化」階段來分析「玻璃娃娃事件」如何轉化成「教學材料」的問題，如何轉化？是教師教學的核心，也是教師改進教學專業發展的重點所在，最後提出具體的教學設計以供參考。

貳、Shulman 教學推理模式

教育專業知能的內涵與性質，在學界長久以來並沒有一定的看法（饒見維，1996）。直到 Shulman（1987）提出教師教學知識基礎（knowledge-base）理論，為教師邁向專業之路指引方向。教師教學知識基礎涵蓋：學科內容知識（content knowledge）；一般教學法知識（general pedagogical knowledge）；課程知識（curriculum knowledge）；學生及其特性知識（knowledge learners and their characteristics）；教育情境知識（knowledge of educational contexts）；教育目標、目的、價值、哲學與歷史淵源的知識（knowledge of educational ends, purposes, and values and their philosophical and historical grounds）；學科內容教學法知識（pedagogical content knowledge, PCK）。Shulman 特別將學科內容教學法知識稱為「遺失的派典」（missing paradigm），這是整個教學知識基礎理論的核心，它是一種以「教材」為中心，融匯了學科內容知識、一般教學法知識、課程知識、學生特性知識、教育情境知識、以及教師個人信念知識等，六部分的整合性知識（吳英長，1997）。再者，後繼研究師資培育或是教師專業的學者（Carter, 1990; Cochran, DeRuiter & King, 1993; Grant, 1992; Grossman, 1989; Leinhardt & Smith, 1985; Marks, 1990; Reynolds, 1992; Tamir, 1988）等，皆以 Shulman 所提的「學科內容教學法知識」為教師專業核心所在。

此外，Shulman 還提出「教學推理和行動模式」，認為有技巧的教師能把學科內容知識轉化成學生容易理解的形式，而且該模式是相互循環的，呈現方式並非固定不變（Shulman, 1987）。吳英長（1997）將該模式的六個部分，按教學先後順序加以區隔為：「理解」和「轉化」是教學前的階段，教師要先做好教材分析，並完成教學活動設計；「教導」和「形成性評量」是教學中的階

段，這階段強調教師現場互動性思考；「總結性評量」、「省思」及「新理解」是教學後的階段，透過錄音、錄影、教學札記與教學實錄製作，進行教學後省思與體會。這樣的模式也就是針對「教材」，如何的「理解」、「轉化」、「教導」、「評量」，以期「改進」、「增能」此次教學，該模式如圖 1 所示，分述如下：

第一，理解（comprehension）：指教師對教學科目的目標、教材結構、學科內外有關的概念透徹瞭解，即針對「原型材料」進行「教材分析」（task analysis）。

第二，轉化（transformation）：「原型材料」理解之後要如何轉化為學生能理解的「教材」，教師必須（一）準備：批判性解釋與分析「原型材料」，找出核心概念與錯誤遺漏之處，並且重新切割、組織，成為適合教學的教材，同時澄清該教材的教學目標關係，由此建立一套課程、教材資料庫（二）表徵：以類推、譬喻、例證、演繹及解釋等各種方式，建立一套有用的教學表徵資料庫（三）選擇：從教學表徵資料庫中找出一套合適的教導方案，包括教學的流程和策略（四）調整：依據學生的特性加以調整，如考慮學生的先前概念、迷思概念、困難、語文、文化、動機、社會階級、性別、年齡、能力、才能、興趣、自我概念和注意力。

第三，教導（instruction）：指對學生學習活動，形成一套教學計畫與策略，是教師在教學歷程中可直接觀察的部分，包括讚賞、批判、教室管理技術和教學策略與技巧，如呈現教材、人際互動、分組討論、提問理答等。

第四，評量（evaluation）：包括教學互動歷程中的形成性評量，藉以瞭解學生的理解程度與錯誤概念，總結性評量，及教師的自我評量。

第五，省思（reflection）：是指教師透過錄音、錄影等方式，來重現教學現場與教學流程，分析工作表現與學生反應，以批判的態度檢討自己的教學表現。

第六，新理解（new comprehension）：教師經過深思之後，對整個教學經驗產生新的認識與理解，無論對教育目的、教學目標、學科內容、學生特質的知識、教學方法、自我知識、教室管理乃至自身的教學信念，皆有所精進。

此外，Wilson 等人（1987）將「轉化」置於整個教學推理與行動的中心。也就是，教師要對學科內容（教材）深入理解之外，也要知道哪些內容是關鍵，哪些內容最難理解，哪些內容是可忽略的，掌握學科內容之後，教師還要能以舉例、比喻、類推及具體操作等教學表徵來幫助學生學習。這是整個模式的靈魂所在，也是教師改進教學應該加以重視的地方，如何「轉換」的

問題？展現教師面對「教材」如何思維的依據，也是教師主體性漸漸受到學界重視原因。

參、將玻璃娃娃事件「轉化」為教材

根據 Shulman 的「教學推理和行動模式」中「轉化」階段：理解「原型材料」後要如何轉化為學生能理解的「教學教材」，以下分四個方面說明：

一、準備

本文所稱之「準備階段」，指批判性解釋與分析原型材料，茲依照原型材料、批判性解釋與分析，說明如下：

（一）原型材料：玻璃娃娃事件發生過程：該高中玻璃娃娃顏姓同學因為雨天上體育課改至地下室，助人的陳姓同學詢問他是否一起前往觀看，經過顏姓同學同意之後，陳姓同學抱他下樓梯。因為下雨樓梯濕滑，兩位同學一起跌落樓梯，當時玻璃娃娃顏姓同學仍意識清醒，陳姓同學即尋求協助送醫，經學校聯絡顏姓同學父親，其父表示欲親自送醫，學校又將救護車遣返，最後導致顏姓同學傷重不治（蘇位榮，2005）。一審地方法院認定陳同學基於熱心，而且經過顏同學同意，並無過失可言，而以無罪論定。但是，在一審審判終結後，玻璃娃娃的家人對陳同學及學校提出上訴，二審高等法院則以陳姓同學不具專業水準，違反應盡之注意義務而構成過失之侵權責任，宣判陳姓同學必須負擔高額之賠償費用，高院發言人並在記者會上指出：好心亦須量力而為。

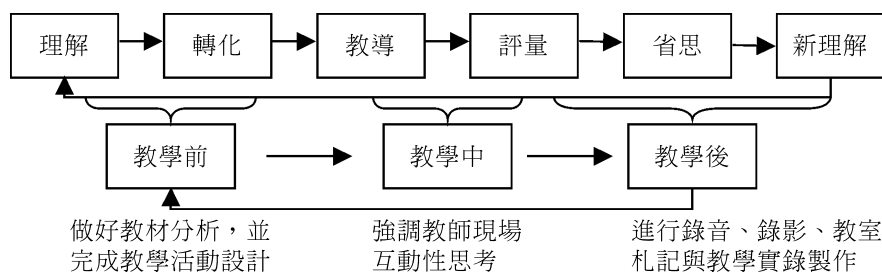


圖 1 Shulman 教學推理與行動模式圖

資料來源：吳英長（1997）。

經過六年的時間，高院更一審合議庭認為陳同學跌倒時仍緊抱顏同學不鬆手，顯示已經盡力，改判陳同學不必負賠償責任，該高中未提供無障礙設備及針對顏同學個別化體育教學，有違反保護他人的法律，應負賠償責任；顏父因堅持由他到校送醫，致延誤就醫，要負 1/5 的責任，依比例扣減後，該高中應賠償顏父母新台幣 172 萬餘元，全案終結（蕭白雪、王宏舜、楊正敏，2006）。雖然，高院更一審做出較符合社會期待的判決，本文之探討仍以造成社會價值衝突的高院二審判決為核心。因為，價值衝突是道德教育的契機，不會因為結案結果較符合社會期待，而弭平前判決所造成的衝突與傷害。並且，「好心亦需量力而為」這個遭到誤解的正確概念，也未因結案而有所釐清，所以有探究必要。且本文以「婉拒別人好意的勇氣」、「解決問題」的安全教育及「感恩」著眼，轉化「玻璃娃娃事件」之教材案例。故本文所謂原形材料乃指玻璃娃娃事件發生至高等法院記者會結束。

（二）批判性解釋與分析：在一審法院以陳同學基於熱心，並經顏同學同意，應無過失，但高等法院卻以陳姓同學不具專業訓練、未量力而為，違反應盡之注意義務而構成過失之侵權責任，並須負擔高額賠償費用（高思博，2005）。林佳範（2005）從民法侵權的條文分析該事件法律責任指出：在注意程度上認定，地院或高院皆認為陳同學僅需負擔重大過失之責，該生出於好意自願協助且經玻璃娃娃同意，所以認定以一般人之注意義務來處理，核屬正確。

易言之，法律規範是以人權保障為核心價值（林佳範，2006），對於過失侵害他人權利者，應負損害賠償之責任，是不會因為人性善良上的熱心助人而當然免除，這是正確的。但是，高院在記者會上宣稱「好心亦需量力而為」，這句話本屬正確，由於高院重判此案，致使「熱心助人」與「重判」之間高度落差，使一般民眾的道德感受挫，「好心亦需量力而為」這句話也等同於「好心沒好報」的誤解。然而，林佳範（2005）指出高院的「好心亦須量力而為」意指需具「專業醫療水準」，並未討論「量力而為」之注意義務。也就是說，助人應考慮「量力而為」這句話是對的，但是，高院將「量力」提高至具「專業醫療」，使一般民眾認為「助人也要專業水準才行」，再加上助人的後果可能受重罰的誤解現象，造成殘障人士所擔心的：「以後還有誰敢幫我們」。

整體而言，在「玻璃娃娃」事件中由圖 2 可以看出：法律站在保護人民之利益，對侵犯他人利益者採取損害行為之因果關係追訴，陳姓同學雖然熱心助人，但卻導致玻璃娃娃死亡，「好心亦須量力而為」不會因人性善良去熱心助

人而當然免除，這是正確的概念，亦是法律要求人民應具有之基本注意義務，希望人民在助人之際，小心行事。然而，這一事件導致民眾的道德感受挫在於：1.重判的結果，與社會期望落差太大，造成人民「好心沒好報」的錯誤概念，這是法官判決前所應考量。2.「好心亦需量力而為」，這個「量力」的標準提高至具「專業醫療」的水準，造成人民「助人也要專業水準才行」的錯誤概念，陳姓同學抱玻璃娃娃下樓梯，「量力」的標準是應考慮樓梯濕滑可能導致的後果而放棄？或是改用其他方式（如：找更多同學、設備合力幫忙；報告校方、教師來處理等），這不是「專業醫療」問題，而是學生「解決問題」的能力（什麼情境下？什麼問題？怎麼解決？這樣的解決方式有何後果？）。

二、表徵

所謂「表徵」是指自「玻璃娃娃」事件中抽取的三個概念：「勇氣」、「解決問題」、「感恩」，以建立教學所用的「表徵庫」，如圖3所示。

概念（一）：「勇氣」（婉拒別人的好意更需要勇氣）。法律是以保護人民利益觀點，對侵犯他人利益者採取損害行為之因果關係追訴，但若是針對因果關係而言，「玻璃娃娃」事件可以分為直接、間接因果關係。陳同學抱玻璃娃娃摔落樓梯係屬直接因果；但是，政府、校方未做無障礙空間、或教育學生如何與玻璃娃娃相處的特教教育或安全教育係屬間接因果；教師未因下雨顧及玻璃娃娃如何上課安排問題係屬間接因果；雖然高院認定玻璃娃娃的父親造成延誤送醫，並不會改變玻璃娃娃死亡的結果，但是及時送醫或有存活機會，玻璃娃娃的父親係屬間接因果；玻璃娃娃如果考慮自己狀況與當

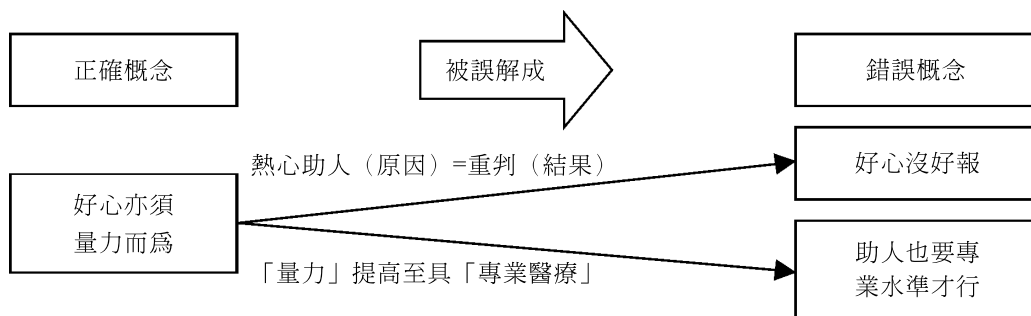


圖2 玻璃娃娃事件概念誤解圖
資料來源：作者自行整理。

時情境，勇敢婉拒陳同學好意，或許不會有這樣的結果，玻璃娃娃本身係屬間接因果。整體來說，導致玻璃娃娃死亡的因果關係相當複雜，法律的觀點與一般民眾道德觀點並不一致，雖然，此案並不追訴間接因果，但是會有「我不殺伯仁，伯仁卻因我而死」的道德懲罰結果。作者認為此案在班級教室應用上，可以採取「玻璃娃娃本身係屬間接因果」的觀點，即勇敢婉拒好意的「勇氣」，「勇氣」概念不只教特教兒童，亦應推廣至一般學生的安全教育上，「婉拒別人的好意更需要勇氣」。

概念（二）：「解決問題」。此案在班級教室應用上，可以採取「陳同學抱玻璃娃娃摔落樓梯係屬直接因果」的觀點，即「好心亦須量力而為」。「量力」就是「解決問題」的能力。助人的對象是誰？在什麼情境下？對象有什麼問題？我可以幫助他嗎？怎麼幫助他？這樣的幫助對他是否有益？會不會產生其他結果？

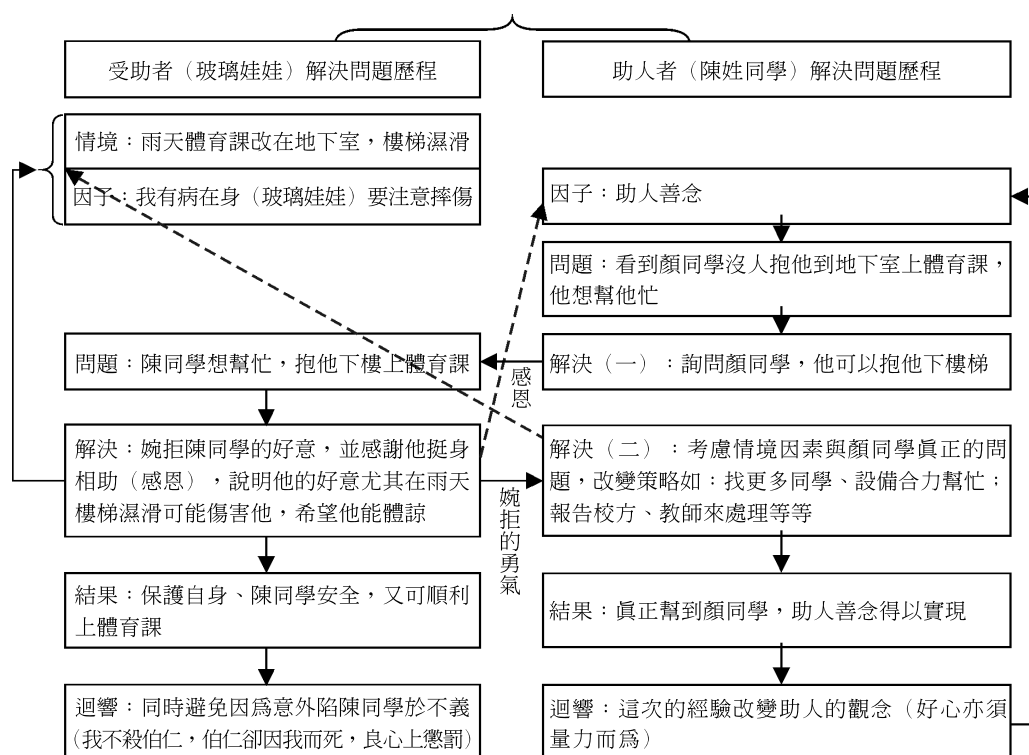


圖3 「玻璃娃娃事件」解決問題歷程圖（助人、感恩、勇氣）

資料來源：作者自行整理。

概念（三）：「感恩」。此案發生導致民眾的道德感受挫，原因除了「重判」導致「好心沒好報」誤解概念之外，「助人也要專業水準才行」的高標準，致使一般民眾面對問題時，考量助人的高條件與可能重判的後果，民眾望而生畏。另一個因素是，「感恩」概念在此案並未被強調，玻璃娃娃的家人對陳同學、學校提出法律訴訟，與社會大眾的期待有所落差，原因是社會大眾對道德上的善念應是加以肯定而不是責罰，也就是，玻璃娃娃的家人感念陳同學熱心助人的善念，而原諒了悲劇的結果，這種以德報怨的態度是社會大眾所期待，也是大眾期待法官於「法」、「理」之外考量「情」的因素，這樣情意的因素即「感恩」助人的善念。

三、選擇

此所稱之「選擇」，指自「表徵庫」中選擇合適的教導方案，本文以「解決問題導向」的安全教育為教學策略。

「原型材料」的結果以悲劇收場，所以，「原型材料」轉化為「教學材料」必須以「安全教育」的觀點切入，以防範悲劇結果發生的「解決問題能力」著眼。「問題解決」是個體企圖達到某一目標時，所產生的心理思考歷程（張春興，1991），個體將之前的既有知識與經驗重新整理與思考，找出適合目前問題的方法並付之行動，一旦問題可以解決，個體的知識、能力與經驗必會有增長，而擴增個體的認知結構基模（簡惠燕，2000）。玻璃娃娃以「婉拒別人好意的勇氣」讓陳同學意識到情境因素、玻璃娃娃病因、甚至陳同學自己也是危險因素，改採其它幫助的策略，達到助人善念得以實現。同時，以這次的經驗改變陳同學「好心亦須量力而為」的助人觀念，這是法律保護人民卻被誤解者。並且，玻璃娃娃又可保護自身安全之「安全教育」、順利上體育課，亦可避免因為意外陷陳同學於不義（不殺伯仁，伯仁卻因我而死，良心上懲罰）。此外，玻璃娃娃在婉拒陳同學好意時，應注意「感恩」的情意因素，感謝他挺身相助。

四、調整

此所稱之「調整」，指依據學生的特性加以調整，本文以學生可操作性的語文教材「銅罐與瓦罐」課文進行概念釐清。

小學生的認知發展處於皮亞傑（J. Piaget, 1896-1980）所述「具體運思期」與「形式運思初期」階段。在「具體運思期」階段，基模的功能特徵是

能根據具體經驗思維以解決問題（引自張春興，2004），雖然，形式運思能根據抽象思維，但是如能以「具體物」讓學生操弄，這樣的具體經驗將有助於學生抽象概念的學習。Taylor（2005）指出，在教材目標上，提供可靠的工作環境，讓學生練習認知技能，這是教學計畫值得的途徑，並且，強調在真實環境下第一手經驗的重要性。「玻璃娃娃」事件，雖然是具體的社會事件，但是教學上不宜讓學生經驗悲劇結果，此乃教學的限制性；其次，本文以解決問題的認知技能著眼，需要有學生可操弄的替代性教材，遂以國立編譯館國語教科書（四下）之「銅罐與瓦罐」課文進行概念釐清，而這樣的具體經驗將有助於類化到「玻璃娃娃事件」的學習，這樣的「調整」就如 Shulman（1987）「教學推理與行動」模式中之「課程材料庫」的建構，是教師專業化累積的結果。

肆、「銅罐與瓦罐」的概念分析

「銅罐與瓦罐」課文如附錄一所示，該課在教學指引中所列的教學目標為：「輔導兒童深究課文內容，瞭解與朋友共患難的精神，進而培養互愛的品德」。教材的分析為：「敘述銅罐和瓦罐被河水沖走，他們雖然都處在危險的境地，卻很想幫助同伴，表現與朋友共患難時，也能想辦法保護朋友的愛心」。重要教學活動為：「輔導兒童閱讀課文，能以銅罐和瓦罐共患難的精神為重心」。輔導兒童深究課文為：「輔導兒童深究課文，能以共患難的精神為中心，推究本課內容的含義及要點」（國立編譯館，1989）。

一、釐清課文概念重點

由教學指引的各項重點，可以看出該課著重在「助人」的善念或動機是種美德。但是「如何助人」的問題並未強調，在課文中的方法「你最好緊緊挨在我身邊，我的身子比你堅硬得多，危險來了可以替你攔一攔」，就是助人「方法」的適切性，在教學指引中未被強調，只是讚美「銅罐」勇於幫助同伴「瓦罐」的美德。助人的方法就是「問題解決」的過程，在該課中「銅罐」忽略了助人方法的適切性，可能導致「傷害了瓦罐」（他人）、「令自己深陷危難」（自己）的結果，而該課中並未被重視這樣的問題解決能力。此與「玻璃娃娃」事件中「好心亦需量力而為」的概念是相同的，即法律希望人民在助人之際，

應當考慮行為後果「傷害了別人」、「傷害了自己」（安全教育），避免助人的美意變了調的本意。所以，該課除了「助人的善念」應被強調之外，「銅罐」的解決問題能力（安全教育觀點）也應被重視：

- （一）「問題」：銅罐的問題是什麼？
- （二）「因子」：銅罐為什麼會有這樣的問題？
- （三）「解決一」：銅罐用什麼方法解決他的問題？
- （四）「結果一」：銅罐有沒有解決他的問題？
- （五）「解決二」：銅罐還可以用什麼方法解決他的問題，銅罐的方法是怎麼考慮的，為什麼他會這樣考慮？
- （六）「結果二」：這樣的方法有沒有解決銅罐的問題？「解決」與「結果」不斷循環進行（讓學生嘗試不同方法及可能產生的結果）。
- （七）「迴響」：對這樣的結果，銅罐心理是怎麼想的？

雖然，教學指引的主題為「共患難的精神」、「助人的精神」。但是，課文是以瓦罐拒絕銅罐的幫忙作為結尾：「我感激你能跟我共患難，你堅硬的身子雖然可以保護我，但是萬一撞上了我怎麼辦？你倒不如離我遠一點兒，彼此保持距離才安全」。顯示出，結尾的課文是以「瓦罐」的解決問題立場編寫，而「瓦罐」解決問題的方法是「拒絕」銅罐好意的幫忙。至此，內容看似「瓦罐」拒絕別人好意，故事結局就此結束，結果並未寫出留有伏筆，這是寓言故事的特色，而且語氣在此轉折，顯示出「瓦罐」拒絕銅罐好意幫忙的原因不單純，瓦罐為什麼拒絕銅罐的幫忙？瓦罐在想什麼？原因在於瓦罐若接受銅罐的幫忙，可能導致「傷害了自己」（自己）、「令銅罐深陷危難」（他人），這樣的考慮「保護自己，也保護別人」（安全教育觀點），即使是好意也要拒絕銅罐的幫忙，這是需要極大的「勇氣」。並且，「瓦罐」在拒絕銅罐之前，先行肯定銅罐的好意幫忙（感激、感恩），所以，教學指引的主題「共患難的精神」、「助人的精神」乃以「銅罐」的觀點，但不能包含文章主題的「勇氣」：保護自己與別人的安全，即使在別人好意的情形下，也要勇敢拒絕，但是，在互動上要以「感恩」的態度委婉拒絕。所以，「瓦罐」的解決問題能力（安全教育觀點）也應被重視，且是該文的主旨所在。以下闡述教學重點：

- （一）「問題」：瓦罐的問題是什麼？
- （二）「因子」：瓦罐為什麼會有這樣的問題？

(三)「解決」：瓦罐用什麼方法解決他的問題，瓦罐的方法是怎麼考慮的，為什麼他會這樣考慮？

(四)「結果」：瓦罐有沒有解決他的問題？

(五)「迴響」：對這樣的結果瓦罐心理是怎麼想的？

(六)「結果」：如果瓦罐接受銅罐的幫忙（跟他挨在一起）可能會有什麼結果？

(七)「解決」：如果銅罐改變方法（如：找別人幫忙、大聲喊救命……），瓦罐會接受他的幫忙嗎？

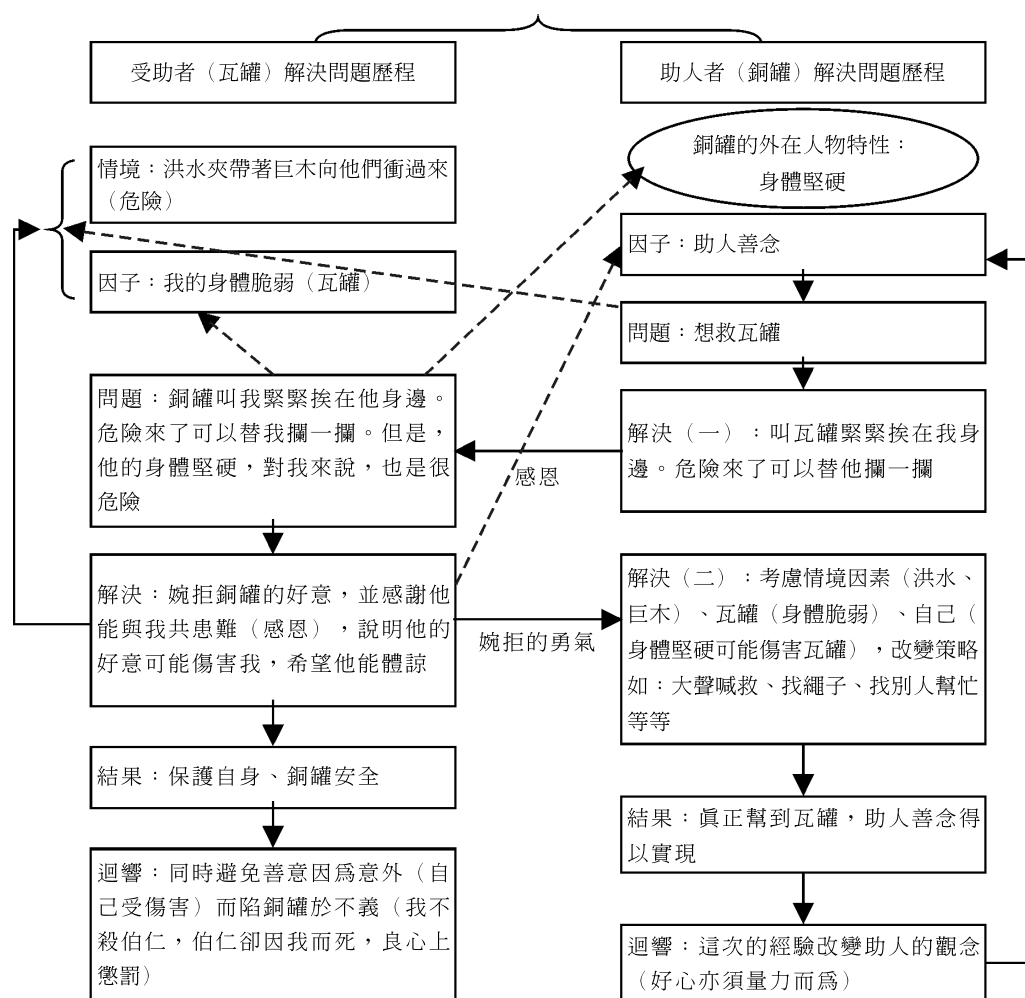


圖4 「銅罐與瓦罐」解決問題歷程圖（助人、感恩、勇氣）

資料來源：作者自行整理。

整體而言，「銅罐與瓦罐」這課呈現出三個主題概念：「助人」、「勇氣」、「感恩」。不過以「勇氣」的概念，較能涵蓋全文的脈絡，並且符合寓言故事的寓意：爲了保護自己和他人，拒絕別人的好意更需要勇氣。以「銅罐」的角度而言，就是「銅罐」「助人」的解決問題過程，在教學中要以解決問題的安全教育觀點，即保護自己和他人著眼，也就是與「好心亦須量力而爲」概念是相同。

以「瓦罐」的角度而言，就是「瓦罐」「拒絕別人好意的勇氣」的解決問題過程，在教學中要以解決問題的安全教育觀點著眼。另外，要注意「感恩」的情意要素，先「肯定」別人的好意，「再說明」好意可能造成傷害的原因，「希望」對方能體諒。依據此程序性步驟才不致使別人的好意被澆了冷水，影響其日後助人的動機。「銅罐與瓦罐」的概念結構如圖 4 所示。

二、「玻璃娃娃」事件與「銅罐與瓦罐」概念的比較

就「玻璃娃娃」與「銅罐與瓦罐」原始事件概念比較，如圖 5 所示。以結果而言，「玻璃娃娃」是以悲劇收場，而事件只有呈現「助人」這個概念，法律在追訴陳同學責任之時，與社會觀點：助人的人不應受到重罰，形成期望落差，傷害了社會大眾對「善」的情感，也誤解了法律保護人民的本意。而在「銅罐與瓦罐」事件中，結果是以瓦罐「感恩」銅罐患難相助，瓦罐「勇敢」拒絕銅罐相助，並把原因說明，雖然，銅罐與瓦罐並未脫離大環境的危難，但是瓦罐卻避免了銅罐因爲善意而帶來的立即危險，這樣的「勇氣」是值得肯定的，整個事件呈現出「助人」、「感恩」、「勇氣」的概念。

以經過情形而言，「玻璃娃娃」事件是詢問玻璃娃娃意願，並抱他下樓梯；「銅罐與瓦罐」事件是叫瓦罐緊緊挨在身邊，危險來了可以替他攔一攔。這二個事件都呈現出：「助人者」對「受助者」所面臨的問題，覺察分析不夠，直接影響助人的方法與結果，在「銅罐與瓦罐」事件中，銅罐注意到（洪水、巨木）情境的危險、瓦罐身體脆弱的特性，卻沒注意自己身體堅硬的特性與情境一樣危險；在「玻璃娃娃」事件中，陳同學注意到下雨，但是未注意到樓梯濕滑的情境因素、玻璃娃娃骨頭易碎的特性，是法官判決應注意而未注意的理由。但是，如同「銅罐與瓦罐」事件，陳同學卻沒想到自己也成爲「玻璃娃娃」的問題，原本助人的善意，卻變成意外傷害他人的因素。以原因而言，「玻璃娃娃」與「銅罐與瓦罐」同是助人的善念（幫助），而危急的程度不同，所以助人的危急程度也是覺察問題的判斷因素。整體而

言，就「助人者」、「受助者」角度，應以安全教育的解決問題歷程著眼，如圖 3、圖 4 所示。

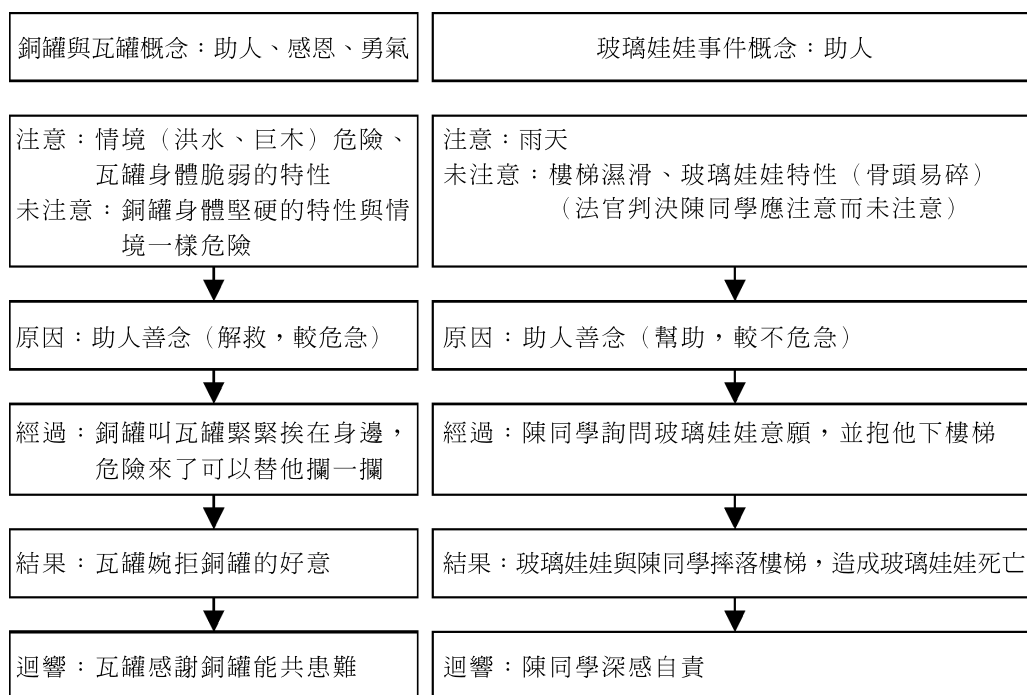


圖 5 「玻璃娃娃」與「銅罐與瓦罐」原始事件概念比較圖
資料來源：作者自行整理。

伍、「玻璃娃娃事件」的教學設計

本文以問題解決歷程針對「銅罐與瓦罐」、「玻璃娃娃」事件配合 Gagn'e 教學事件九歷程，編寫成可執行的活動設計。

一、教材分析：教材分析如各段前文：「玻璃娃娃」與「銅罐與瓦罐」原始事件概念比較如圖 5 所示，以安全教育觀點的解決問題歷程如圖 3、圖 4 所示。「好心亦須量力而為」的概念分析如圖 2 所示。

二、教學對象：國小五、六年級。

三、教學情境：本教學設計，共 12 節課。教師可在「助人」、「感恩」、「勇氣」相關主題時使用，亦或是直接針對玻璃娃娃事件使用。

四、教學目標：（一）推取「銅罐與瓦罐」主題「助人、感恩、勇氣」；（二）建構銅罐與瓦罐解決問題的可能歷程；（三）分析「玻璃娃娃」事件的解決問題歷程；（四）建構「玻璃娃娃」事件解決問題的可能歷程；（五）批判「好心亦須量力而為」的正確性與引起負面觀感的原因；（六）以「如果你是法官你會怎麼判」的題目對學生進行推理層次的評量

五、教學構想：先以「銅罐與瓦罐」進行閱讀理解教學，並以銅罐與瓦罐二人的解決問題歷程，讓學生推取教材主題「助人、感恩、勇氣」。教學重點放在瓦罐的勇氣，然後導出「保護」概念，也就是，瓦罐的勇氣是爲了保護自己與他人。再以小組方式將「保護」概念回溯到原教材上，讓學生重新建構銅罐與瓦罐的解決問題的可能歷程，「保護」概念指保護自己與他人，這就是安全教育的核心。當學生對「銅罐與瓦罐」教材理解達到保護自己與他人的安全教育概念後，再以「玻璃娃娃」事件爲教材，以小組討論方式，先對「玻璃娃娃」事件中的二位當事人（玻璃娃娃、陳同學）進行解決問題的歷程分析，再建構可能的解決問題，各組將（原事件、小組建構）的解決問題歷程發表。最後教師再以「好心亦須量力而為」、「引起社會負面觀感的原因」進行觀念上釐清，並以「如果你是法官你會怎麼判」的題目對學生進行推理層次的評量。

六、教學流程：如表 1 所示。

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程表

概念學習	教學事件	教學活動	備註
準備學習形成	壹、引起動機	T：呈現「玻璃娃娃」圖片 （圖片呈現，若學生有取笑的現象，教師可追問：你們在笑什麼？爲什麼會這樣笑？學生可能的回答是：矮、身體很奇怪等。教師再由學生的答案再追問：他們的身體怎麼了？教師再導回骨頭易碎的特性以及生活上的問題）	教師需對「玻璃娃娃」生理特性有些瞭解
	貳、告知目標	T：告知學生探討「玻璃娃娃」事件	
	參、回憶舊經驗	T：告知學生北市該高中曾經發生一件有關「玻璃娃娃」的事件，要知道事件發生過程的學生描述大概的內容 T：複習問題解決結構要素並舉實例 【情境】：解決問題過程的背景因素 【因子】：造成問題的原因 【問題】：人物的問題 【解決】：人物解決問題的方法 【結果】：人物解決問題的結果 【迴響】：人物對結果的內在反映或人物如何看待這樣的結果	若學生學過「故事基架」，可用原因、經過、結果描述事件。

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程（續）

概念學習	教學事件	教學活動	備註
準備學習形成	參、回憶舊經驗	【例】：李時珍小時後多病，於是下定決心，長大後要做一位好醫生。他研究 1,000 多種醫書，並且走遍大江南北，來觀察和印證，最後寫了本草綱目，這本書成為中國醫學的寶典 * 註：不一定採用這個故事，教師可自行運用，目的為複習「故事基架」或「解決問題基架」 【情境】：時間（李時珍小時後） 【因子】：小時後多病（不要再讓世人受病痛的折磨） 【問題】：長大後要做一位好醫生 【解決】：研究 1,000 多種醫書，並且走遍大江南北，來觀察和印證 【結果】：寫了本草綱目，這本書成為中國醫學的寶典 【迴響】：完成他的心願 <<<第一節結束>>>	問題解決本文假設已經教過，若未教過，應放在肆、呈現新刺激，重新教學。
	肆 A、呈現新刺激 伍 A、提供學習輔導	T：發下「銅罐與瓦罐」課文，並要學生閱讀 T：以銅罐與瓦罐二者角度的問題解決歷程提問： 銅罐問題解決 1. 銅罐的問題是什麼？為什麼你會這樣認為？「問題」（想救瓦罐。因為……） 2. 這樣問題的背景因素是什麼？為什麼你會這樣認為？「情境」（瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊。因為……） 3. 銅罐為什麼想救瓦罐？為什麼你會這樣認為？「因子」（想幫助他、助人善念。因為……） 4. 銅罐用什麼方法解決他的問題？為什麼你會這樣認為？「解決」（叫瓦罐緊緊挨在我身邊，危險來了可以替他攔一攔。因為……） 5. 結果如何？為什麼你會這樣認為？「結果」（瓦罐婉拒銅罐的好意，並感謝銅罐能與瓦罐共患難。因為……） 6. 為什麼瓦罐會拒絕銅罐的幫忙？為什麼你會這樣認為？（銅罐可能會傷害瓦罐，銅罐本身就是危險因素。因為……） 7. 這樣的結果銅罐心理是怎麼想的？「迴響」（課文沒有寫） 8. 你認為銅罐心理會怎麼想？為什麼你會這樣認為？（很難過，因為好意被拒絕。因為……）（會警覺到，自己對瓦罐是很危險的，瓦罐說的很有道理。因為……）（自己太魯莽，沒分析到危險。因為……） 瓦罐問題解決 1. 瓦罐的問題是什麼？為什麼你會這樣認為？「問題」（銅罐叫我緊緊挨在他身邊，危險來了可以替我攔一攔。因為……） 2. 這樣問題的背景因素是什麼？為什麼你會這樣認為？「情境」（瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊。因為……） 3. 瓦罐為什麼會有這樣的問題？為什麼你會這樣認為？「因子」（銅罐的身體堅硬，對我來說，也是很危險。因為……） 4. 瓦罐用什麼方法解決他的問題？為什麼你會這樣認為？「解決」（婉拒銅罐的好意，並感謝他能與我共患難，說明他的好意可能傷害我，希望他能體諒。因為……）	教師在提問過程要注意將學生的答案再以「不能再簡短一點、換句話說」提問。每一個提問後再追問「為什麼你會這樣認為？」這是追問學生的認知推理過程。

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程（續）

概念學習	教學事件	教學活動						備註																				
準備學習形成	肆 A、 呈現新刺激	5.結果如何？為什麼你會這樣認為？「結果」 （保護自己與銅罐安全。因為……）																										
	伍 A、 提供學習輔導	6.這樣的結果瓦罐心理是怎麼想的？為什麼你會這樣認為？「迴響」 （避免善意因為意外【自己受傷害】而陷銅罐於不義【不殺伯仁，伯仁卻因我而死，良心上懲罰】。因為……）																										
		T：將銅罐與瓦罐解決問題歷程表格呈現																										
		<table><tr><th>人物</th><th>背景</th><th>因子</th><th>問題</th><th>解決</th><th>結果</th><th>迴響</th></tr><tr><td>銅罐</td><td>瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊</td><td>想幫助他、助人善念</td><td>想救瓦罐</td><td>叫瓦罐緊緊挨在我身邊，危險來了可以替他攔一攔</td><td>瓦罐婉拒銅罐的好意，並感謝銅罐能與瓦罐共患難</td><td>課文沒有寫</td></tr><tr><td>瓦罐</td><td>瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊</td><td>銅罐的身體堅硬，對我來說，也是很危險</td><td>銅罐叫我緊緊挨在他身邊，危險來了可以替他攔一攔</td><td>婉拒銅罐的好意，並感謝他能與我共患難，說明他的好意可能傷害我，希望他能體諒</td><td>保護自己與銅罐安全</td><td>避免善意因為意外【自己受傷害】而陷銅罐於不義【不殺伯仁，伯仁卻因我而死，良心上懲罰】</td></tr></table>	人物	背景	因子	問題	解決	結果	迴響	銅罐	瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊	想幫助他、助人善念	想救瓦罐	叫瓦罐緊緊挨在我身邊，危險來了可以替他攔一攔	瓦罐婉拒銅罐的好意，並感謝銅罐能與瓦罐共患難	課文沒有寫	瓦罐	瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊	銅罐的身體堅硬，對我來說，也是很危險	銅罐叫我緊緊挨在他身邊，危險來了可以替他攔一攔	婉拒銅罐的好意，並感謝他能與我共患難，說明他的好意可能傷害我，希望他能體諒	保護自己與銅罐安全	避免善意因為意外【自己受傷害】而陷銅罐於不義【不殺伯仁，伯仁卻因我而死，良心上懲罰】					
	人物	背景	因子	問題	解決	結果	迴響																					
銅罐	瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊	想幫助他、助人善念	想救瓦罐	叫瓦罐緊緊挨在我身邊，危險來了可以替他攔一攔	瓦罐婉拒銅罐的好意，並感謝銅罐能與瓦罐共患難	課文沒有寫																						
瓦罐	瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊	銅罐的身體堅硬，對我來說，也是很危險	銅罐叫我緊緊挨在他身邊，危險來了可以替他攔一攔	婉拒銅罐的好意，並感謝他能與我共患難，說明他的好意可能傷害我，希望他能體諒	保護自己與銅罐安全	避免善意因為意外【自己受傷害】而陷銅罐於不義【不殺伯仁，伯仁卻因我而死，良心上懲罰】																						
	T：這課的主題（中心思想）是什麼或是這課作者想要告訴我們什麼？【教師要追問學生為什麼你會這樣認為？】 （助人。因為……） （感恩。因為……） （勇氣。因為……） T：這課的主題（中心思想）哪一個較適當？ （勇氣）【教師強調勇氣能涵蓋全文，亦即瓦罐保護自己與他人的勇氣，是這課所強調的】 <<<第二、三節結束>>>																											
辨認一	陸 A、 誘發表現	T：再以保護自己與他人的（勇氣）概念，要求小組以原課文為主重新改寫銅罐與瓦罐問題解決歷程						教師要注意解決方法的合理性，以及追問小組為什麼用這樣的方法。																				
	柒 A、 提供回饋	銅罐問題解決 1.銅罐的問題是什麼？「問題」 （想救瓦罐） 2.這樣問題的背景因素是什麼？「情境」 （瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊）																										

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程（續）

概念學習	教學事件	教學活動	備註
辨認一	陸 A、 誘發表現 柒 A、 提供回饋	3.銅罐為什麼想救瓦罐？「因子」 （想幫助他、助人善念） 4.銅罐用什麼方法解決他的問題？「解決一」 （叫瓦罐緊緊挨在我身邊，危險來了可以替他攔一攔） 5.結果如何？「結果一」 （瓦罐婉拒銅罐的好意，並感謝銅罐能與瓦罐共患難） 6.銅罐用什麼方法解決他的問題？「解決二」 （大聲喊救、找繩子、找別人幫忙等等） 【教師要注意解決方法的合理性，以及追問小組為什麼用這樣的方法】 7.結果如何？「結果二」 （真正幫到瓦罐，助人善念得以實現） 8.這樣的結果銅罐心理是怎麼想的？「迴響」 （這次的經驗改變助人的觀念（好心亦須量力而為），別讓好意變成傷害的原因，要注意受助者的背景因素與真正問題，助人的方法也要多加考慮，同時也要注意自己安全） 瓦罐問題解決 1.瓦罐的問題是什麼？「問題一」 （銅罐叫我緊緊挨在他身邊，危險來了可以替我攔一攔） 2.這樣問題的背景因素是什麼？「情境」 （瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊） 3.瓦罐為什麼會有這樣的問題？「因子一」 （銅罐的身體堅硬，對我來說，也是很危險） 4.瓦罐用什麼方法解決他的問題？「解決一」 （婉拒銅罐的好意，並感謝他能與我共患難，說明他的好意可能傷害我，希望他能體諒） 5.結果如何？「結果一」 （保護自己與銅罐安全） 6.瓦罐的問題是什麼？「問題二」 （銅罐大聲喊救，找別人幫忙） 7.瓦罐為什麼會有這樣的問題？「因子二」 （瓦罐身體脆弱，可能被巨木撞擊） 8.瓦罐用什麼方法解決他的問題？「解決二」 （認可銅罐的方法，這樣的方法可能有用，或許可以找到更多人幫忙） 9.結果如何？「結果二」 （接受銅罐的好意） 10.這樣的結果瓦罐心理是怎麼想的？「迴響」 （感謝銅罐的幫忙） T：要求小組發表，接受別組質疑，必要時教師可以要求小組已表格方式呈現銅罐與瓦罐的問題解決歷程 <<<第四、五節結束>>>	在迴響部分要強調反思部分：這次的經驗改變助人的觀念（好心亦須量力而為），別讓好意變成傷害的原因，要注意受助者的背景因素與真正問題，助人的方法要多加考慮，同時也要注意自己的安全。

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程（續）

概念學習	教學事件	教學活動						備註																			
辨認二	肆 B、 呈現新刺激	T：以「玻璃娃娃」事件報導讓學生閱讀 T：以玻璃娃娃與陳同學二者角度的問題解決歷程提問： 陳同學問題解決							教師在提問的過 程，要注 意將學生 的答案再 以「能不 能再簡短 一點、換 句話說」 提問。每 一個提問 後再追問 「為什麼 你會這樣 認為？」 這是追問 學生的認 知推理過 程。																		
	伍 B、 提供學習 輔導	1.陳同學的問題是什麼？為什麼你會這樣認為？「問題」 （看到顏同學沒人抱他到地下室上體育課，他想幫忙。因為……） 2.這樣問題的背景因素是什麼？為什麼你會這樣認為？「情境」 （下雨天。因為……） 3.陳同學為什麼會有這樣的問題？為什麼你會這樣認為？「因子」 （想幫助玻璃娃娃、助人善念。因為……） 4.陳同學用什麼方法解決他的問題？為什麼你會這樣認為？「解決」 （詢問玻璃娃娃，並抱他下樓。因為……） 5.結果如何？為什麼你會這樣認為？「結果」 （玻璃娃娃與陳同學摔落樓梯，造成玻璃娃娃死亡。因為……） 6.這樣的結果陳同學心理是怎麼想的？「迴響」 （文章沒有寫） 7.你認為陳同學心理會怎麼想？為什麼你會這樣認為？ （很難過，好意卻造成玻璃娃娃死亡。因為……） 玻璃娃娃問題解決																									
	1.玻璃娃娃的問題是什麼？為什麼你會這樣認為？「問題」 （陳同學想幫忙，抱他下樓上體育課） 2.這樣問題的背景因素是什麼？為什麼你會這樣認為？「情境」 （雨天體育課改在地下室。因為……） 3.玻璃娃娃為什麼會有這樣的問題？為什麼你會這樣認為？「因子」 （我有病在身，無法下樓。因為……） 4.玻璃娃娃用什麼方法解決他的問題？為什麼你會這樣認為？「解決」 （接受陳同學的幫忙。因為……） 5.結果如何？為什麼你會這樣認為？「結果」 （自己與陳同學摔下樓，自己傷重不治。因為……） 6.這樣的結果玻璃娃娃心理是怎麼想的？為什麼你會這樣認為？「迴響」 （無） T：將玻璃娃娃與陳同學解決問題歷程呈現																										
	<table><tr><th>人物</th><th>背景</th><th>因子</th><th>問題</th><th>解決</th><th>結果</th><th>迴響</th></tr><tr><td>玻璃娃娃</td><td>雨天體育課改在地下室</td><td>我有病在身，無法下樓</td><td>陳同學想幫忙，抱他下樓上體育課</td><td>接受陳同學的幫忙</td><td>自己與陳同學摔下樓，自己傷重不治</td><td>無</td></tr><tr><td>陳同學</td><td>下雨天</td><td>想幫助玻璃娃娃、助人善念</td><td>看到玻璃娃娃沒人抱他到地下室上體育課，他想幫忙</td><td>詢問玻璃娃娃，並抱他下樓</td><td>玻璃娃娃與陳同學摔落樓梯，造成玻璃娃娃死亡</td><td>文章沒有寫</td></tr></table>							人物		背景	因子	問題	解決	結果	迴響	玻璃娃娃	雨天體育課改在地下室	我有病在身，無法下樓	陳同學想幫忙，抱他下樓上體育課	接受陳同學的幫忙	自己與陳同學摔下樓，自己傷重不治	無	陳同學	下雨天	想幫助玻璃娃娃、助人善念	看到玻璃娃娃沒人抱他到地下室上體育課，他想幫忙	詢問玻璃娃娃，並抱他下樓
人物	背景	因子	問題	解決	結果	迴響																					
玻璃娃娃	雨天體育課改在地下室	我有病在身，無法下樓	陳同學想幫忙，抱他下樓上體育課	接受陳同學的幫忙	自己與陳同學摔下樓，自己傷重不治	無																					
陳同學	下雨天	想幫助玻璃娃娃、助人善念	看到玻璃娃娃沒人抱他到地下室上體育課，他想幫忙	詢問玻璃娃娃，並抱他下樓	玻璃娃娃與陳同學摔落樓梯，造成玻璃娃娃死亡	文章沒有寫																					
	<<<第六、七節結束>>>																										

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程（續）

概念學習	教學事件	教學活動	備註
辨認二	陸 B、 誘發表現 柒 B、 提供回饋	T：再以保護自己與他人的（勇氣）概念，要求小組以原事件為主重新改寫玻璃娃娃與陳同學問題解決歷程 陳同學問題解決 1.陳同學的問題是什麼？「問題」（看到顏同學沒人抱他到地下室上體育課，他想幫忙） 2.這樣問題的背景因素是什麼？「情境」（雨天體育課改在地下室） 3.陳同學為什麼會有這樣的問題？「因子」（想幫助玻璃娃娃、助人善念） 4.陳同學用什麼方法解決他的問題？「解決一」（詢問玻璃娃娃，並抱他下樓） 5.結果如何？「結果一」（玻璃娃娃婉拒陳同學的好意，並感謝他挺身相助（感恩），說明他的好意尤其在雨天樓梯濕滑可能傷害他，希望他能體諒） 6.陳同學用什麼方法解決他的問題？「解決二」（考慮情境因素與玻璃娃娃真正的問題，改變策略如：找更多同學、設備合力幫忙；報告校方、老師來處理……等等） 【教師要注意解決方法的合理性，以及追問小組為什麼用這樣的方法】 7.結果如何？「結果二」（真正幫到玻璃娃娃，助人善念得以實現） 8.這樣的結果陳同學心理是怎麼想的？「迴響」（這次的經驗改變助人的觀念（好心亦須量力而為），別讓好意變成傷害的原因，要注意受助者的背景因素與真正問題，助人的方法也要多加考慮，同時也要注意自己安全） 玻璃娃娃問題解決 1.玻璃娃娃的問題是什麼？「問題一」（陳同學想幫忙，抱他下樓上體育課） 2.這樣問題的背景因素是什麼？「情境」（雨天體育課改在地下室） 3.玻璃娃娃為什麼會有這樣的問題？「因子一」（我有病在身，無法下樓，要注意摔傷） 4.玻璃娃娃用什麼方法解決他的問題？「解決一」（婉拒陳同學的好意，並感謝他挺身相助（感恩），說明他的好意尤其在雨天樓梯濕滑可能傷害他，希望他能體諒） 5.結果如何？「結果一」（保護自己與陳同學安全） 6.玻璃娃娃的問題是什麼？「問題二」（陳同學找更多同學、設備幫忙、報告校方、老師來處理等等） 7.玻璃娃娃為什麼會有這樣的問題？「因子二」（雨天樓梯濕滑，玻璃娃娃有病在身要注意摔傷） 8.玻璃娃娃用什麼方法解決他的問題？「解決二」（接受陳同學幫忙）	教師要注意解決方法的合理性，以及追問小組為什麼用這樣的方法。在迴響部分要強調反思部分：這次的經驗改變助人的觀念（好心亦須量力而為），別讓好意變成傷害的原因，要注意受助者的背景因素與真正問題，助人的方法要多加考慮，同時也要注意自己的安全。

表 1 「玻璃娃娃事件」的教學流程（續）

概念學習	教學事件	教學活動	備註
辨認二	陸 B、 誘發表現 柒 B、 提供回饋	9.結果如何？「結果二」 （保護自身、陳同學安全，又可順利上體育課） 10.這樣的結果玻璃娃娃心理是怎麼想的？「迴響」 （感謝陳同學幫忙，同時避免因為意外陷陳同學於不義） T：要求小組發表，接受別組質疑，必要時教師可以要求小組以表格方式呈現玻璃娃娃與陳同學的問題解決歷程	
統整	概念符號化	T：將「銅罐與瓦罐」「玻璃娃娃」事件的問題解決歷程符號化，如圖 3、圖 4 所示	
遷移	捌、 評鑑表現 玖、 促進遷移	T：對「玻璃娃娃」事件，法官所述「好心亦須量力而為」這句話的對錯，進行小組討論，再以小組方式發表 （可參考圖 2） T：對「玻璃娃娃」事件，「引起社會負面觀感的原因」，進行小組討論，再以小組方式發表 （可參考圖 3） <<<第十、十一節結束>>> T：以「如果你是法官你會怎麼判」的題目，結合語文領域以作文方式進行個別學生的推理層次評量。評量過後教師可以視情況，再以小組討論（收集意見）方式發表。 <<<第十二節結束>>>	作文方式是個別評量。小組發表是概念釐清。

資料來源：作者自行整理。

陸、結語

社會衝突議題是對傳統倫理價值的挑戰所進行之「道德對話」，也是道德教育最好的題材與契機。本文以內容分析法針對「玻璃娃娃事件」進行概念釐清，結果顯示：法律站在保護人民之利益，對侵犯他人利益者採取損害行為之因果關係追訴，是不會因為人性善良上的熱心助人而當然免除，是正確的概念，這是法律要求人民應具有基本之注意義務，希望人民在助人之際，小心行事的真意。但是，在高院判決說明中的「好心亦須量力而為」，將「量力」提高至具「專業醫療」，使得一般人認為「助人也要專業水準才行」；再加上重判的結果，與社會期望落差太大，造成人民認為「好心沒好報」的誤解概念，這就是使一般民眾的道德感受挫，及可能造成負面效應的原因。

此外，本文採用 L. Shulman 提出「教學推理與行動」模式中最為核心重要的「轉化」階段分析指出：「玻璃娃娃事件」這個原型教材，若要「轉化」為符合學生概念特性的教學材料，建議採取如下方法：

一、「婉拒別人的好意更需要勇氣」的概念：即玻璃娃娃以「婉拒別人好意的勇氣」讓陳同學意識到情境因素、玻璃娃娃病因、甚至陳同學自己也是危險因素，而改採其它幫助的策略，玻璃娃娃這樣的考慮「保護自己，也保護別人」，即使是好意也要拒絕陳同學的幫忙，這是需要極大的「勇氣」，也是學校教育中較為忽視的面向，而這個概念並不是只有使用在特教兒童身上，可以推廣至一般學生的安全教育上。

二、「解決問題」的概念：即玻璃娃娃婉拒的勇氣，也可喚起陳同學意識到「解決問題」方法的適切性，進而改變陳同學助人的觀念「好心亦須量力而為」，「量力」的標準應是考慮樓梯濕滑的情境因素、玻璃娃娃病因、甚至陳同學自己也是危險因素，而放棄或是改用其他方式，這不是「專業醫療」的問題，而是學生「解決問題」的能力。

三、「感恩」的概念：即玻璃娃娃在婉拒陳同學好意之時，應注意「感恩」的情意因素，感謝他挺身相助。首先「肯定」他人的好意，「再說明」他的好意可能造成傷害我的原因，「希望」他能體諒。這樣一個程序性步驟才不致使別人的好意被澆了冷水，影響別人日後助人的動機。

本文建議教師以「勇氣」、「解決問題」、「感恩」概念相同的「銅罐與瓦罐」可操作性材料，引出核心概念再類化到「玻璃娃娃事件」的社會衝突議題。本文從實務的觀點解析「玻璃娃娃事件」如何轉化成「教學材料」的問題，如何進行「轉化」？展現教師面對「教材」如何思維的依據，這是教師改進教學應該重視的地方，也是教師主體性受到學界重視的原因，也期望研究結果與教學設計能對課程研究與實踐有所助益。

參考文獻

王文玲（2005，8月27日）。高院法官：判案法理情，好心也要小心。**聯合報**，A2版。

李琪明（2006）。新品德教育的興起與發展—美國經驗在臺灣的反思與轉化。**課程與教學季刊**，9（2），55-74。

- 吳英長（1997）。再談教師要有多行才行——談教師的教學知識。載於國立台東師範學院（主編），**新制教育實習面面觀**（頁 37-43）。台東市：國立台東師範學院。
- 林玉施（2005，8 月 26 日）。別讓殘障者沒學校可念。**聯合報**，A11 版。
- 林佳範（2005）。玻璃娃娃之死——「好心」的責任。**師友**，10，28-30。
- 林佳範（2006）。規範意識的變遷與道德教育的轉變——道德教育就是品格教育嗎？**課程與教學季刊**，9（2），1-12。
- 洪淑慧（2005，8 月 27 日）。助人，等我拿到專業證照！**聯合報**，A11 版。
- 高思博（2005，8 月 28 日）。熱心但請小心，社會上了堂課。**聯合報**，A11 版。
- 國立編譯館（1989）。**四下國語科教學指引**。台北市：作者。
- 張春興（1991）。**現代心理學**。台北市：東華書局。
- 張春興（2004）。**教育心理學——三化取向的理論與實踐**。台北市：東華書局。
- 簡惠燕（2000）。國小學童在科學問題解決過程中創造力與後設認知之相關研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 鄭憂（2005，8 月 26 日）。完了，以後還有誰敢幫我。**聯合報**，A11 版。
- 蘇位榮（2005，8 月 27 日）。顏父也有責任，陳生已受煎熬。**聯合報**，A2 版。
- 饒見維（1996）。**教師專業發展：理論與實務**。台北市：五南圖書。
- 蕭白雪、王宏舜、楊正敏（2006，7 月 19 日）。玻璃娃娃摔死案，助人同學免賠。**聯合報**，A6 版。
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowledge: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Grant, G. E. (1992). The sources of structural metaphors in teacher knowledge: Three cases. *Teacher & Teacher Education*, 8(5), 433-440.
- Grossman, P. L. (1989). A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary English. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 24-31.
- Leinhardt, G. & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247-271.

- Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Taylor, J. C. (2005). *Novex analysis: A cognitive science approach to instructional design*. Retrieved December 10, 2005, from <http://www.usq.edu.au/users/taylorj/readings/novex/novex.htm>
- Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99-110.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. (1987). "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp.104-124). London: Cassell.

附錄一

國立編譯館 1989 年修訂初版 國語四下「銅罐與瓦罐」課文

- (一) 大雨一連下了好天，
河水淹沒了兩岸。
滔滔的洪水流進了大街，
沖倒了一家古董店。
珍貴的古董沉落在水底，
從此再也沒人看得見。
其中只有兩個最幸運，
那就是銅罐和瓦罐。
- (二) 這兩個罐子都是空的，
僥倖都能漂浮在水面。
儘管他們逃過一次災難，
但是在水面漂著也不平安。
急流帶著他們向前亂撞，
使他們一路提心吊膽。
笨重的木頭隨著大水衝來，
更嚇得他們左躲右閃。
- (三) 銅罐到底是銅做的，
不像瓦罐容易出危險。
他雖然自己也在危難中，
卻很想幫助他的同伴。
他對驚慌失措的瓦罐說：
你最好緊緊挨在我身邊。
我的身子比你堅硬得多，
危險來了可以替你攔一攔。
- (四) 瓦罐在驚慌中回答說：
我感激你能跟我共患難。
你堅硬的身子雖然可以保護我，
但是萬一撞上了我怎麼辦？
在急流裡漂著已經很危險，
跟你挨在一起更使我心亂。
你倒不如離我遠一點兒，
彼此保持距離才安全。

教育名詞

教育本質

吳清山* 林天祐**

教育本質（nature of education）係指教育原本的樣子，教育本質也就是在說明教育本身到底是什麼，此一問題牽涉到教育的目的、教育的對象、教育的類型、教育的內容以及教育的過程等概念。

本質（nature）一詞在自然科學界原指天然、自然的事物，將其應用到一般事物時，乃泛指事物原原本本存在的實體內容。在知識論上，本質一詞與現象（phenomenon）一詞意義相反，本質是指事物本身實際存在的樣子，現象則是經過個人主觀的詮釋所認識到的事物，事物的本質是不變的，但是經過個人主觀詮釋的結果，同一件事物在每個人的眼中就變成不一樣。

教育到底是什麼，這是教育哲學家長久以來一直在探討的重要課題。兩千多年以來，教育哲學家及教育家對於教育的定義雖然不盡相同，但是從教育存在的起源來看，教育是透過學習的過程以期充分發展每一個人的潛能，以追求幸福的社會生活，則是大家共同一致的看法。

原始的教育是個人經過自然探索、觀察與模仿來學習，個人所處的環境就是學校，個人參與或觀察的活動是學習的內容，同時每一位成人都是被學習的對象，也就是說每一位成人都是別人的老師，這樣的學習在於促使個人持續成長，並能夠在自然的環境中生存。

社會逐漸變得複雜、知識累積越來越豐富之後，學習活動也變得越來越不容易進行，有系統的選擇學習內容以及更有效的學習方式，就成為社會關心的課題，所以正式的學校組織以及教師職業就應運而生。近半世紀以來，科學的發達以及科技的創新，大幅改變個人學習的內容、方式與方法，學校教育系統發展快速，迄今，學校組織與人員已經成為全世界最龐大的社會組織之一。

教育系統複雜化之後，不免使人忽略教育存在的本質，致使教育體系迷失了方向。主政者以及教育人員應該回到教育主體進行思維，掌握教育就是使不

*吳清山，台北市政府教育局局長

**林天祐，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授兼代理校長

成熟的個體成爲具有良好知識、品格、體能的成熟個體，最終在幫助每一個人享受幸福的社會生活的主要精神，才能讓教育回歸本質。

相對的，政府應提供最客觀與最有價值的學習方向、學校應提供最佳的學習環境、教師應充分展現專業能力、社會應伸出支持的雙手，全力爲協助每一位學習者充分發展潛能而努力，不宜用個人的主觀意識加諸於教育身上，這樣的教育就真的回歸到教育的本質。

教育哲語

教育家的智慧—思、覺、行、盼

溫明麗*

The commandment of right is: 'Be a person and respect others as person'. ~Hegel

(Hegel's philosophy of right, §36)

自尊尊人乃權利的戒律～黑格爾

若說莎士比亞（W. Shakespeare, 1564-1616）用文學見證英國的歷史，黑格爾則以哲學捍衛德國觀念論的精神。國內教育圈對黑格爾（G. W. F. Hegel, 1770-1831）的熟稔度遠不如對康德（I. Kant, 1724-1804）的認識，更不如對杜威（J. Dewey, 1859-1952）的耳熟能詳，但是黑格爾對美國教育甚至對杜威的影響是「無可限量」（immeasurable）（Hegel's influence on American education, n. d., 1），尤其黑格爾之「自由人」（the freedom of man）及其辯證發展（dialectic development）的概念，迄今仍是教育應該掌握的本質。

康德曾說：「人要有使用自己理性的勇氣」（Kant, 1990: 83），這樣才算得上是理性啓蒙的人。因此，理性啓蒙乃人之所以爲人的重要特質，也是家庭教育、學校教育，乃至於社會教育的共通性目標。但是何謂「理性」？理性已經受到啓蒙者應具有哪些特質？哪些行爲？哪些態度？此皆需釐清清楚，方能讓教育活動更有依歸。

黑格爾使用「教育」（*Bildung*）一詞涵蓋一個人在生理（natural desires）、心理（mental needs）、精神（subjective mind/spirit），乃至於涉及團體的社會與文化的發展與成果。此概念的廣袤性猶如其精神辯證的概念般，不是一層不變的意涵，而將隨著所涉及的自然、社會和文化之時空和場域的不同而略有差別。舉例言之，論及自然的生理發展和心理覺知的教育時，不但需要不同的「素材」（materials），方法也有所異：前者需要可以維繫生命的物質和環境；後者則需要維護心理安全與強壯的愛、自尊、歸屬感、認同感、自我實現等「養料」（nutri-

*溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授

ment)。至於更高層次的精神發展與圓熟，則有賴宗教和審美的情懷有以致之。

如上所述，很明顯地教育本質應該讓人有能力自動自發地發展其潛能及自由自在地表現其能力。此教育本質不僅在於強化意志力或充實知能，也不止於人格之形塑，更根本的，教育應該讓人「習慣」自我規範，並向高風亮節的理想人格邁進。

爲了達此目的，家長、教師或成人雖然擁有小孩或學生所欠缺的知識和能力，但是，卻不能因此而濫用權威，也不能只是一味地灌輸。因爲運用權威，容易導致孩子和學生的畏懼。一個人只要心存畏懼，將無法自由、公開的使用自己的理性，因此，也無法彰顯真主體（authenticity）；同理，若透過灌輸，則將只學會「服從」，卻缺乏思考，以致於無法從內在的意識去「知覺」和「判斷」，更難以面對和克服學習過程中的困難和挑戰。就此而言，學習需要主動，需要建立教學者與學習者之間的關懷關係，且在行動上採取專注傾聽、真誠回應和開放對話的態度，謙卑地知汝無知，欣賞他人的優點，並努力向他人學習，這就是教育活動中的倫理性、人文性和審美性。總之，教育活動不只是個人心理的發展，也是社會和文化的社群成長；不僅是個人人格的陶成，更是社會正義的彰顯和整體社群文化素質的提升。質言之，教育必須兼顧個人和社群，融合知識、能力、態度、情感、倫理、道德於一體。一言以蔽之，教育活動的本質乃涵蓋個人發展與社會文化之思考（thinking）、覺知（feeling）、行動（acting）、和期盼（wishing）的總其成。

綜上所述，教育不能止於一味的服從，同時，也需要在「知其所以然」之後，才能將受到內在意識肯定的行爲轉化成自然行動的習慣；在此過程中，無論教育者或學習者一方面需要積極地開放心胸，真誠地對他人的思想和觀念開放，另一方面，則需要消極地避免自我獨尊，盲目批判或不食人間煙火的冷血互動關係，此等關係就是黑格爾所說的「疏離」（alienation）狀態。

自蘇格拉底（Socrates, B. C. 469-399）以降，思考（thinking）一直是教育活動的靈魂；行動（acting）是教育成效的彰顯；高瞻遠矚的願景（wishing）是教育的燈塔；有情有義、有血有淚（feeling）則是教育源源不斷的動力。教育因此也是思、覺、行、盼融合一體的活動。再者，教育需要不斷激發人類能自我啓發的知、覺、行、盼的知能和態度，才是完整、有理想、符合正義、尊重主體的活動。能如此，則灌輸、霸權、獨斷、被動、壓迫、歧視、封閉、衝突、盲從、自我和疏離等，將可望消弭於學習過程的建設性批判（positive criticism），教育也會在自由、平等與開放的理性論辯之中開花結果。

參考文獻

- Hegle's influence on American education* (n. d.). William Torrey Harris and the Hegelian philosophy of education. Retrieved June 3, 2008, from <http://gyral.blackshell.com/hegel/hegedu.html>
- Kant, I. (1990). *Foundations of the Metaphysics of morals and what is enlightenment?* In Lewis White Beck (Trans.). New York: Macmillan.
- Wood, A.W. (Ed.)(1992). *Hegel's philosophy of right*. Cambridge: Cambridge University Press.

教育法令

王清標*

法 規 及 政 令	資 料 來 源
1. 訂定「國立高級中等學校教師申請介聘辦法」。	第 014 卷第 079 期 2008-04-29
2. 訂定「國立教育資料館辦理各項合辦活動作業要點」，並自即日生效。	第 014 卷第 079 期 2008-04-29
3. 修正「直轄市及縣（市）聯絡處軍訓督導選調及遴選作業規定」第五點，並自即日生效。	第 014 卷第 077 期 2008-04-25
4. 預告訂定「國立教育資料館南海書院場地使用規費收費標準」。	第 014 卷第 077 期 2008-04-22
5. 預告修正「教育部教育文化專業獎章頒給辦法」第三條附表一。	第 014 卷第 070 期 2008-04-16
6. 修正「非正規教育課程認可規費收費標準」第二條條文。	第 014 卷第 067 期 2008-04-11
7. 修正「教育部補助師資培育之大學辦理學術研討會作業原則」，並自即日生效。	第 014 卷第 066 期 2008-04-10
8. 修正「師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點」第四點、第五點、第七點，並自即日生效。	第 014 卷第 065 期 2008-04-09
9. 修正「加強國民中學技藝教育辦法」。	第 014 卷第 065 期 2008-04-09
10. 修正「國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則」第九條條文。	第 014 卷第 063 期 2008-04-07
11. 修正「教育部文藝創作獎實施要點」，並自中華民國九十八年一月一日生效。	
12. 預告修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」草案。	第 014 卷第 061 期 2008-04-02
13. 預告修正「私立學校諮詢委員會委員遴聘及集會辦法」草案。	第 014 卷第 060 期 2008-04-01
14. 修正「高級中等學校校長遴選聘任及任期考評辦法」第二條、第五條條文。	第 014 卷第 057 期 2008-03-27
15. 修正「教育部獎勵大學校院設立區域教學資源中心計畫補助要點」，並將名稱修正為「教育部補助獎勵大學校院設立區域教學資源中心要點」，自即日生效。	第 014 卷第 054 期 2008-03-24
16. 訂定「教育部獎勵各級學校辦理性教育績效優良要點」，並自即日生效。	第 014 卷第 053 期 2008-03-21
17. 預告修正「高級中學教科用書審定辦法」第四條及第十七條。	第 014 卷第 046 期 2008-03-12
18. 預告修正「非正規教育學習成就認證辦法」第三條、第四條、第六條。	第 014 卷第 044 期 2008-03-10
19. 修正「高級中等進修學校收費標準」第四條、第五條、第九條條文。	第 014 卷第 043 期 2008-03-07
20. 修正「教育部補助師資培育之大學發展卓越師資培育作業要點」，並自即日生效。	第 014 卷第 043 期 2008-03-07
21. 預告訂定「國立高級中等學校教師申請介聘辦法」。	第 014 卷第 041 期 2008-03-05
22. 訂定「高級中等學校多元入學招生補充規定」，並自即日生效。	第 014 卷第 039 期 2008-03-03

（摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/Gazette/index.jsp>）

*王清標整理，國立教育資料館推廣組

國內教育輿情

吳清明* 張雅淨** 吳雪綺***

羅天豪**** 李詠絮***** 周仲賢*****

中輟生輔導措施之內涵

吳清明

中輟生在學校教育中一直被視為「另類學習者」，其輟學率及行為態度造成學校行政與教師的困擾；但是，日前一位就讀桃園縣某國中生活技能班應屆畢業生，在國中一年級及二年級時常中輟，且到處砸車使壞為樂，而在國三時由於導師關心的一句話：「要不要回學校？」，讓其白天讀書並當學校義工，晚上及假日在葬儀社打工洗屍、布置靈堂，即使忙到午夜，國三全年照樣全勤，且對人必恭必敬，很難想像他曾經中輟、使壞，以砸車為樂。從該中輟生之國三行為顯示，中輟生同樣擁有「教育權」，只要有適當的教育措施及「愛與關懷」的行動，中輟生一樣可以回到學校接受正常的教育。

以下從學校教育實務經驗提出中輟生輔導措施：（一）引進輔導專業資源：結合如警察局少年隊、各縣學生校外生活輔導委員會、救國團張老師等更多專業團體，共同協助學校輔導教師幫助中輟生順利完成學業；（二）提升教師輔導專業知能：許多教師的輔導工作仍停留於訪談模式，藉由規劃實用與理論性兼具的輔導專業知能研習，可提升輔導效能，並增進對輔導工作的興趣，進而接納中輟學生、邁向「零拒絕」的教育目標；（三）學校落實導師責任制及確實填報中輟生通報系統，掌握學生動態，進而讓中輟生獲得及時的協助；（四）重視中輟生家庭配合問題：中輟生的成因，家庭因素占相當程度比重，

*吳清明，國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士研究生暨桃園縣教育處鄉土語言指導員

**張雅淨，國立台灣師範大學社會教育學系博士候選人

***吳雪綺，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

****羅天豪，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

*****李詠絮，國立台灣師範大學教育學系博士候選人

*****周仲賢，國立台灣師範大學教育學系碩士

但學校教師也因此常束手無策，故更應從家庭不利環境著手，以紓解問題；

（五）辦理各相關單位聯繫座談會：辦理中輟復學協調會暨青少年輔導資源聯繫座談會，邀請各分區國中小輔導或訓導主任、各鄉鎮市公所強迫入學委員會、警察局少年隊、各縣市學生校外生活輔導委員會、救國團張老師、各縣市家庭扶助中心、醫療機構、本府社會局、教育處等相關人員參加，以座談會方式進行工作說明報告，會中可邀請專家學者出席提供各縣市中輟輔導之專業意見；（六）增強中輟學生之信心：如舉行親職教育及中輟學生舉辦活動，引導他們努力向學，提升信心及重視生活品質，並懂得對未來做生涯規劃；（七）學校與管區派出所保持聯繫，並請求協助隨時掌握中輟生之動向；（八）發揮各鄉鎮市強迫入學委員會功能：各鄉鎮市強迫入學委員會確實執行「強迫入學條例」，讓中輟生家長能善盡其教育子女責任，並與學校互相合作協助中輟生回到學校接受教育；（九）協助中輟生就學及安置輔導，提供多元中介教育：教育處開設資源式中途班、設立慈輝班、辦理國中技藝教育等，提供適性教育並建立多元教育內涵，提高中輟生學習興趣，以協助中輟生復學及適應生活、留住可能中輟的學生。

綜合言之，中輟生和一般學生享有同等「教育權」，因此各縣市教育工作人員及社會各單位，在規劃及執行中輟生輔導策略的同時，更應重視中輟生所帶來的衝擊，宜運用多元的教育輔導策略，並秉持「愛與關懷」之教育理念，辦理中輟生之基本教育課程，課程包含法治教育、才藝美育、社會技巧彈性課程、生命教育、體能訓練、趣味電腦等，並規劃關懷成長系列活動，幫助中輟生有信心的回到學校學習，進而激發其潛能，成為對社會有貢獻的公民。

台灣大專校院學雜費調整應兼顧社會公義及符應大學教育目的

張雅淨

2008年6月6日教育部公布「專科以上學校學雜費收取辦法」，並公布九十七學年度大專校院學雜費收費基本調幅為1.43%，學校若符合該辦法第6條所訂「財務狀況、助學機制及辦學綜合成效指標」，得於基本調幅內申請調整學雜費，九十六學年度未調漲學雜費的學校，在九十七學年度調幅得再累計九十六學年度的調幅0.49%，總計調幅上限為1.92%。又學校如符合該辦法第8條

「助學計畫及學雜費調整支用計畫完善、評鑑成績優異」條件，基本調幅可乘以 1.5 倍，亦即 2.14%，若九十六學年度未調整學雜費者，九十七學年度調幅得再累計，總計調幅上限為 2.88%；至調降幅度最多 1.43%。經核算結果，九十七學年度不同學院可能調高 327 元（公立大學文法學院）至 1,938 元（私立大學醫學院）不等。

根據 2008 年 6 月 4 日聯合報報導指出，由於物價持續上漲，台大、政大早在今（2008）年四月間表態要調漲學雜費，許多大學包括中興大學、成功大學、台灣師範大學、台中教育大學紛紛表示，已與學生溝通調漲學雜費，部分學校也在考慮跟進，公立學校預計調漲幅度為 3% 至 5%；私立大學方面，包括銘傳大學、元智大學、淡江大學、文化大學亦都傾向調漲九十七學年度學費，但漲幅未定，東吳大學則不調漲。此外，現任閣揆劉兆玄在東吳校長任內擔任私立大學協進會理事長期間，曾提案呼籲教育部開放大學學雜費自主調漲，漲幅應為 10%。

至於各校調漲學雜費的原因，按聯合報載，台灣師範大學校長郭義雄表示，各項物價都在漲，加上教育部放寬對弱勢學生的助學計畫，每校 1 年要多編 1,600 萬元的預算始能支應；文化大學校長、現任私校協進會理事長李天任則認為，私立大學可運用經費都來得比國立大學緊縮很多，為了提升教學品質，學費不得不調漲；元智大學校長彭宗平指出，為提升高教層次與大學競爭力，調漲學費，才能提升辦學品質。因此，預計調漲學雜費的學校係基於物價上漲、提供弱勢學生補助、增進教學品質、提升大學競爭力等因素。相較於傾向不調漲的學校，如國立台北教育大學，則表示由於推廣教育成效不錯，校務基金尚有成長；東吳大學則因去年已調漲過，今年則不調漲。此外，按教育部 2007 年公告資料顯示，九十六年度有 38 所大專校院提出學雜費調整申請，僅同意 8 所學校調漲，且參與頂尖大學計畫的學校，在教育部政策下全部凍漲學雜費。檢視今（2008）年擬調漲的學校名單，發現這些學校多係去年未獲教育部同意調整的學校。

此外，大學學費調漲的計算方式及公平性也引發社會各界討論，如反高學費行動聯盟認為，各大專院校以成本概念計算學雜費調漲幅度，未來學雜費調整將由市場機制決定，將造成經濟弱勢學生更大的負擔。自由時報報導亦指出，教育係為企業培養人力，卻不要求企業分擔培育成本而由全民負擔，這樣並不合理。

但部分學者認為，學雜費調整實有其必要性，如成大校長賴明詔表示，美

國的大學學雜費比台灣高 10 倍，國內學雜費無法反映成本；私立大學校院協進會理事長、文化大學校長李天任認為，社會須正視到台灣的大學學費偏低，台灣年收入是中國的 8 倍，大學學費卻只多 1 倍，未來可能面臨教育資源不足導致競爭力衰退問題。台大校長李嗣涔日前表示，現在公立大學和私立大學的學雜費大約是 1：2，如放手讓私立大學一直漲，公立大學不能漲，反而是不公不義。

政大教育系教授周祝瑛認為，調漲學雜費仍無法改善國立大學和私立大學間教育資源分配不均情形，唯有讓學雜費自由化才能提升大學競爭力。目前國立大學享有比私立大學還豐富的資源和較高的聲望，學生所付學雜費卻是私校的一半，國立大學的學生僅占 30%，卻能享有國家高額的補助，相對於私校學生而言相當不公平。此外，台大經濟系教授駱明慶在「升學機會與家庭背景」研究指出，首先，就讀國立大學的學生多來自社會中高社經地位家庭，以台大為例，該校學生家長有 40%-50% 為公教人員，私校則不到 20%，其次，私立學校學生申請就學貸款的情形比國立學校高得多，學生出社會後的發展又不敵國立大學。第三，國立大學經費多來自政府補助，私立大學辦學經費則主要依賴學生學雜費收入。

有關大學學費政策究竟應回歸到市場機制？抑或依使用者付費觀點強調社會公義原則？或以社會福利觀點出發，避免造成社會貧窮現象？仍眾說紛紜；而且，國內社會普遍存在「國家應該負起教育責任」的態度，要求政府負擔比人民多，另一方面又希望政府能夠顧及社會正義，由社會福利角度扶助弱勢族群。不過，這樣的爭論或許從大學教育目的及大學是否屬義務教育的角度來討論。大學教育的本質在於培養學術研究人才，致力於高深學術的研究與教學，並非開放給所有國民的義務教育，且大學為進行學術研究工作，必須擁有完善的圖書與研究設備，需要龐大經費。因此，政府國家實無提供每位國民接受大學教育的義務，學校經費之運用應賦予更多的彈性與自主，學雜費收費標準亦應回歸市場機制，由學校自行考量營運成本訂定之。此外，為兼顧社會弱勢族群的權益及符合教育機會均等的理念，政府應合理分配教育資源，改善國立與私立大學學習資源不均的現象，並且提供完善的就學貸款及相關助學配套措施及投入更多的經費，改善社經背景不利學生的教育條件，讓弱勢學生得透過教育促成社會流動。

英文檢定決定大專院校文憑之困境與省思

吳雪綺

台大、成大、清大、中正、政大、中山等頂尖大學陸續明訂英語能力的畢業門檻，此趨勢產生乃因教育部曾要求各大學，訂定外語科系學生英語能力畢業門檻，要求學生至少要到達中級英檢程度，未來還將列為外語科系評鑑指標之一。日前中興大學更遭教育部點名檢討，也跟進前段國立大學將全民英檢納為畢業門檻。這項新的教育政策走向也使得多所大學將英文檢定納為大學畢業生最終的門檻條件。語言訓練測驗中心統計，至今已有上百所大專或科系，採計全民英檢為畢業門檻或分級教學標準，已然成為主流。

中興大學副校長李季眉坦言，「中興大學通識課程不足，被教育部點名檢討」；在台大、成大、清大等前段的國立大學早都明定英語能力的畢業門檻，迫使中興大學必須要跟進，目前該校業研議規劃九十八學年度入學的大一新生，要通過全民英檢中高級初試或中級複試門檻。目前全台灣約有 50% 以上大學已設英檢門檻，學生以選考全民英檢為多，另外，有些部分學校（東吳、輔仁、東海、台師大等）選擇自設校內會考機制。根據財團法人語言測驗與訓練中心統計指出，2006-2007 年參加各級考試的考生中，台大學生通過中級初試者有 70%，中高級初試則為 40%；中正大學（門檻為中高級初試）通過中級初試有 53%，中高級初試則為 13%。因此，有部分私立大學，以此數據作為參考，規劃以全民英檢中級初試為門檻，期待以務實的心態訂定制度，考量學生程度和畢業後的職場所需，確實、有效的提升學生英語能力。

相較於一般大學，技職生的平均英語能力較低，校方不敢設太高畢業門檻。中興大學副校長李季梅進一步指出，大學部、研究所學生英語能力越來越差，研究生英語程度不佳的情形更嚴重，可能是招生來源還包括技職體系學生。李副校長以她任教的環境工程科學系為例，她上課的教材都以原文書為主，學生卻自己買中文版教材，教、學之間有嚴重落差。因此，響應大學生提升學生英語能力之聲浪、及規定學生英語畢業門檻之風潮中，技職院校不該急於盲目跟進。相反地，應該從吸引學習興趣與營造學習動機上著手；再者，調查學生英語能力與需求，以及學校軟硬體設備與教師、行政等人力資源狀況，再研擬相關配套措施，訂定一合理、切合實際的畢業門檻。

教育部在提升大專生的英語程度與國際社會接軌的影響下，促使全台灣各大專院校以全民英檢作為畢業門檻，悄然地讓高等教育中的英語教學主體與學

生英語多元學習遭受到抹煞。對此，台北大學教授廖柏森提出質疑，「全民英檢的門檻反而造成學生學習目標偏狹，重回國高中為考試而讀英語的填鴨窠臼」。簡言之，以考試方式間接檢驗學生的英語能力，無疑地營造出考試領導教學與學習的環境，此舉僅擴大英文檢定的負面效應，最後可能淪為英語教育形式主義，對於大學院校設立全盤及人性化配套措施，真正幫助學生提升英語能力，提升學生未來在職場競爭力實際作為無明顯助益。

綜言之，各大學專科學校設置英語檢定門檻，原為學生增強英語學習動機與厚實外語技能的良法美意，但礙於全民英檢只是一種測驗檢定的機制，測試與驗證的傳統方法，只會阻礙學生多元學習過程中創造力的發揮；換言之，英檢僅能消極地提供英語學習成效檢測分級的資訊，卻無法完善地解決當前台灣高等教育英語教育和學生英語學習的困境。故，英語教學與學習應藉由解放其自由度，將大學生的英語教育回歸到語言學習的本質，即英語學習生活化和實用化，而不再讓英語教育淪為考試桎梏下的犧牲者。

開「教育機會均等」倒車的「繁星計畫」

羅天豪

「繁星計畫」原由國立清華大學於 2006 年為縮減城鄉差距而推動者，採各高中「推薦保送」方式辦理單獨招生，給予城鄉高中平等入學機會，同（2006）年，教育部為了進一步實現「照顧弱勢、區域平衡」，呼籲其他發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫（5 年 500 億之獲選學校）加入，核定由「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」之 12 校辦理繁星計畫，以外加方式提供 786 名招生名額。但在今（2008）年四月中旬爆發台中縣常春藤高中私自替學生「微調」送審成績之事件，讓原本只有 3 人可以參加推甄的人數，爆增到 31 人。根據教育部調查指出，成績不好的學生竟然也能擠進前 1%。繁星計畫即出現此等令外界質疑公平性的情形。

當初推動繁星計畫的最初目的乃為減少城鄉差距之教育機會不均現象。然觀諸今（2008）年教育部公布的繁星計畫榜單中，仍可發現以考進明星學校為主的明星學生進入繁星計畫中，建中、北一女等名校仍是參加繁星計畫之大學院校科系的最愛，即使有非明星學校的學生得以進入繁星榜單中，亦只是少數點綴似的弱勢學生。由於台灣社會已出現「M 型化」趨勢，經濟弱勢學生實難

透過目前的教育制度「出頭天」，因此，教育部提出繁星計畫，期國立大學能開放名額，訂定合宜的審查機制，讓弱勢族群學生經努力奮發也能有機會「向上流動」，進而改善其不利的社會經濟背景。

前歐盟主席、現任聯合國教科文組織主席狄洛（J. Delors）指出，當人類面臨未來種種的挑戰與衝擊時，教育將成為人類追求自由和平與維持社會正義（social justice）最珍貴的工具；同時，教育也將協助每個人充分發揮天賦、才能與潛力，以達成人生的目標與生命的意義。教育機會均等（equality of educational opportunity）的理念，即本著公平與正義原則，進而達成「社會正義」之目標。所謂教育機會均等，不僅著重公平開放的「入學」（access to school）機會，也重視入學後教育「過程」（process）與「內容」（content）的均等，以及教育資源「投入」（input）與產出（output）間的關係。

但就繁星計畫言之，其錄取標準和參加學校的高門檻，我們看到錄取繁星者仍以各地明星高中學生為主，亦容易因競爭而產生弊端，故教育當局在懲處相關失職人員之際，也應重新檢討繁星計畫的錄取標準與門檻，以照顧弱勢學生族群為主，對弱勢族群學生給予適當的配額，不僅以成績為選擇的依據，尤有進者，教育部亦須建議參與繁星計畫的各校，能對進入該校就讀的「繁星學生」適時進行課業輔導及關心其日常生活，如此才能真正達成繁星計畫中教育機會均等的理想。

「雙二一」、「期中考預警制度」—協助學生學習並提升教學品質

李詠絮

教育部於今（2008）年五月底時公布九十六學年度第一學期大學退學率，67 所學校因成績不及格遭退學人數達 3,519 人，退學率為 0.73%，比九十五學年度第二學期的 3,800 多人略微下降，部分學校退學標準較為寬鬆，退學率掛零。以大專日間部來看，退學率前 5 名的學校分別是開南、輔仁、銘傳、致遠管理學院和淡江。整體而言，私立大學日間部退學率較公立大學高；國立大學日間部部分，退學率最高的是海洋大學，退學率為 1.11%。

各校退學條件最嚴苛的是政大、台南藝大、實踐、銘傳、屏教大、國北教大及市北教大等 7 校，只要單一學期 1/2 學科不及格即退學，其他多數學校都

訂連續二學期或累計二學期的成績有 1/2 學科不及格、或單一學期全部學科不及格者方達退學標準。此外，各大專院校為爭取教育部卓越計畫補助，維持且提升各校學生學習品質，除了採用「雙二一制」外，特別搭配實施「期中考預警制度」，更提供課後輔導，期透過多頭並進方式，掌握學生學習狀況，提升其學習效果。

教育部高教司表示，並不希望讓學生離開學習環境，各校都希望給學生多一次機會，尤其不少大一新生一進到大學就開始放鬆，甚至因為參與社團活動而荒廢課業，若僅以一學期「二一」就退學，過於嚴苛，故儘管各校作法不同，但同樣是督促學生能把握學習時間、努力精進課業。中正大學教務處指出，以往若干面臨退學的案例多是「學生從小到高中，都由家長盯著唸書」，上大學後，未能適當的安排玩樂與課業，使成績出現不小的落差。因此，該校針對期中考過後課業有問題的學生發出預警通知單，由父母或教授給予適當督導，以幫助學生解決課業困擾。預警制度的目的在於使這些學生能更加注意自己的課業，進而降低校內單一學期遭「二一」的學生人數。

淡江大學註冊組長姜國芳表示，淡江大學為提升成績預警系統的成效，從九十七學年度第二學期開始增加期中成績的預警機制，一旦學生在期中課業成績出現 1/2 不及格，就發函通知學生的導師與家長，希望及早解決學生在課業上的困難。家長在接獲通知單後，導師也會主動與學生洽談，試著瞭解問題核心，再由學生諮商輔導組或學生學習發展組協助輔導。另外在預警機制上，也增加輔導過程的回函，導師必須記錄輔導過程及轉介原因，並回覆諮輔組及學習發展組，儘可能以學生的角度來設計每個環節，助其排除學習困難。文化大學則設計一套「期中考預警制度」，由任課教師上網登錄期中考成績，只要有 2 科以上不及格，校方就寄發通知單提醒家長，若學生於期末考時仍未過關，就可能遭到退學；家長亦能透過帳號上網查看子女成績。

然開辦此項措施後，反應不一，有的學生會因此制度加緊認真讀書，部分學生則乾脆辦理休學。2007 年退學率居高不下的逢甲大學，目前也是採用累計兩學期「二一」才退學，校方表示，退學絕非是目的，協助學生學習才是重點，故特別針對成績欠佳的學生開設免費課後輔導班，協助學生克服學習困難。但中正大學哲學系教授蔡行健認為，預警制度可能會誤導學生學習心態，且對大學生「已成年」的事實形成一大諷刺。因學校的預警制度讓學生回到高中時代，需父母或學校給予壓力才讀書，不僅方式不正確，也不尊重學生。畢竟，大學生應學會對自己的課業負責，教師與家長只能扮演諮詢者的角色，在學生遇到

困難時才給予意見，而非主動干涉其學習。

提升寫作閱讀能力，需持之以恆

周仲賢

近年來台灣不斷倡導和推展閱讀與寫作教學，台北市 2005—2007 年國小國語文基本學力檢測結果顯示，3 年來的通過率確實逐年提升，但「文意瞭解和分析」及「字義辨別」方面還需再加強。其次，根據《講義》雜誌所進行之「小朋友幸福大調查」，發現全國半數以上小朋友不喜歡上作文課，也很少去圖書館，並缺乏表達思想情感與進行邏輯思考的訓練。另一方面，政大教育系教授周祝瑛則擔憂，閱讀課外讀物的比率仍不高；今（2008）年三月舉行的台北市國小校長會議中亦指出，30% 以上國小高年級生有閱讀興趣不足與閱讀偏食的問題，其中約有 20% 學童會逃避文字太多的書、不喜歡動腦思考，小六學童對閱讀厭煩的主因是「不喜歡隨閱讀而來的作業」。此外，高雄縣林園國小教師林彥佑表示，政府雖已落實許多推動閱讀相關的計畫，然資源的投注多半集中在大都市或極偏遠地區，忽略其他學校的需求。教育工作者應持續關心閱讀與寫作教學之發展。

關於作文教學原則與方法，須注意下列事項：第一，逢甲大學人文社會學院院長謝海平認為，教師們可組成閱讀小組，以身作則，推動閱讀；每個班級亦可成立班級書庫，讓學生隨時有書閱讀。其次，課程、教材、師資、學校資源的規劃不可少，否則，閱讀課會淪為僅帶學生到圖書館放牛吃草的「圖書課」。同時，閱讀書單須隨學生年齡與理解程度調整。第三，政大教育系周祝瑛教授強調，唯有養成閱讀習慣方可打破學校制式課堂教學的限制、開創終身學習的可能，因此，父母抽空陪讀與教師設計固定時間閱讀，雙管齊下應有可見成效。第四，林彥佑教師亦建議，從短篇文章引導閱讀、從課文出發延伸閱讀素材、教學擴及文章思想、設計在校園的體驗及與人互動、指導賞析佳範美文等，均為閱讀和寫作的教學良方。第五，作家子魚認為，學童的寫作困境不外乎「不知如何下筆」、「找不到方法」、「害怕寫錯」、「覺得困難」等，故教師可引導學童在生活中敘述、觀察、思考，再進一步造詞、造句，並撰寫日記或短篇心得，且鼓勵學童說自己的話，若能將情感表達與文字記錄融合便能使寫作不再可怕。第六，世新大學中文系教授洪國樑表示，相較於各校單打

獨門推行閱讀，政府制定政策來推動更能帶動風氣，但須改善評量方式、擬訂課程規劃和師資培育計畫等配套措施，才能達到成效。

國語日報社透過公益形式將資源帶入不足地區以及讀報實驗班，獲得廣大迴響。自今（2008）年三月起，遍布 18 縣市共近 1,300 名學童加入讀報實驗計畫，主要分為國語日報社實驗專班、桃園縣推動之閱讀計畫與各民間組織協辦等三個群組；台北縣每個國小每個班級於今（2008）年四月起，也都會收到由教育局所提供之國語日報。台北市立教育大學課程與教學所所長葉興華表示，每天閱讀報紙可激發學童關心時事、強化公民素養，並吸收新知，是獲得知識的重要管道。

此外，教師們亦絞盡腦汁設計有趣的讀報課程：如台北縣橫山國小教師李弘善將學生分組，每組發張世界地圖，當學生讀到他國資訊就可在地圖上加以標示，猶如尋寶一般；台北縣二橋國小教師鄭瑞錡則利用閱讀課，使每個學生從報上發掘問題，再蒐集所有問題讓全班腦力激盪進行有獎徵答，十分有趣；基隆市碇內國小教師林櫻蕙更發現，學童讀報之後能自我思考和自行閱讀，也有同學看了報紙短文後主動幫忙家事，因此她認為，藉由讀報可培養「思考、行動、及解決問題」的能力。

質言之，國內閱讀與寫作之教學成果雖仍有進步空間，然各校和民間團體無不積極耕耘。然語文能力之提升非一蹴可及，但在大家的努力下，提升台灣學生的語文具競爭力指日可待。

國外教育訊息

黃欣裴*

教育是國家的重要投資，個人的發展、社會的進步、國家競爭力的提升，在在都需要依賴教育的投資。在民主化運動的衝擊下，教育機會的普及化，已被先進國家視為消除社會不平等的主要方法之一，而均等的教育機會，更被視為一種基本人權；政府為了促進教育機會均等，在教育資源的分配上特別關注弱勢族群的教育，積極規劃辦理：教育優先區、慈輝專案、特殊教育（啓智班、資源班）等各種方案（許麗伶，無日期）。

教育的本質在於學習者主體性的開展與自我實現，故現代化民主國家規劃與發展教育制度時，應確保人民在機會均等的基礎上接受教育。各先進國家於二十一世紀知識經濟時代為提升國家競爭力，無不積極倡導符合社會脈動、國家發展及世界潮流的教育理念，推動前瞻性與紮根性的教育改革措施。「教育機會均等」的理念於第二次世界大戰後即普遍受到各先進國家的重視，並多以此做為達成社會公平正義與經濟均富的重要途徑。因此，基於教育機會均等理念，並實踐社會公平正義，學校必須善用社會資源，對社會、經濟、文化、教育或區域等不利地位的弱勢學生給予積極協助，避免雙峰現象的擴大（林國雄，無日期）。

在全球化的趨勢中，地球村的概念已逐漸受到重視，在全面性的國際競爭中，社會的變遷更加快速與多元，然而此時仍要兼重本土意識仍是門大學問。鄉土教育的目標，在使國民養成自幼對鄉土的自然環境與人文社會的關心與觀察，培養關懷生活社會的情操，並開啓其瞭解大自然、大社會、大世界的好奇心與探索的興趣。因此，鄉土教育具有知識性的人文關懷意義。鄉土教育雖可能招致過於偏狹的指摘，但其本身具有豐富的教學資源，其整體性和有機性均可讓學童在觀察、思考、探討問題過程中，培養具備新世界觀的新國民（溫振華，1995）。

本期國外教育訊息承「台北駐日經濟文化代表處文化組」、「駐休士頓台北經濟文化辦事處文化組」、「駐芝加哥台北辦事處文化組」及「駐法國文化

*黃欣裴整理，國立教育資料館資料組

組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本館「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：<http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>。

參考文獻

- 林國雄（無日期）。淺談校園內弱勢兒童的關懷與輔導。2008 年 5 月 22 日，取自 http://sctnet.edu.tw/SCTNET_UPLOADFILES/BgddCCBJhf200612260925471167096347.doc
- 許麗伶（無日期）。從教育經費談弱勢族群教育之發展—以平溪國中為例。2008 年 5 月 22 日，取自 www.tkjhs.tpc.edu.tw/~masters/w/3a.pdf
- 溫振華（1995，6 月 30 日）。鄉土教育與新世界觀。台灣時報，第 3 版。

日本國中必修武道，重視傳統文化¹

台北駐日經濟文化代表處文化組

2007 年 9 月 4 日，修正學習指導要項的中央教育審議會體育・保健小組決定，將國中體育課選修的「武道」修正為必修課的方針，預定從 2011 年度開始實施。其主要目的在於養成禮節、公正態度，以擴大學生接觸日本傳統文化的機會。國中男生的「武道」到 1992 年度時屬必修課，然而直到第二次世界大戰後才開始規定日本國中女生也必需修習「武道」。

2006 年十二月修正的《教育基本法》，特別強調尊重傳統文化。體育保健小組成員之一的東京大學淺見俊雄名譽教授指出，「武道」課必修的規定將可讓學生親近日本的傳統。

依據現行學習指導要項之規定，國中體育課中的田徑、游泳、球類等項目是必修；「武道」與「舞蹈」屬一年級二選一的選修科目。事實上，大部分國中男生選修「武道」，而女生則選修「舞蹈」。對此現象，體育保健小組認為應該讓學生充分學習多項目的課程，乃規定學生必須履修所有項目。「武道」與「舞蹈」在一至二年級均為必修；三年級則以柔軟體操等健身運動及其相關

¹ 本文出自 2007 年 9 月 4 日產經新聞，中文摘譯由台北駐大阪經濟文化辦事處供稿。

基本知識取代之，其他項目則為選修制。

所謂「武道」，在學習指導要項中明確規定係指「柔道」、「劍道」、「相撲」等三項目。至於「長柄大刀」或「弓道」等，則可依各地區實際情況認定。「舞蹈」內容則規定是「創作舞蹈」或「土風舞」等。

依據日本文部科學省（教育科學部）企劃・體育課表示，「武道」所以規定為必修最主要的目標，就是讓學生體認「接觸就知道益處」的概念。可是，半數以上的日本公立國中並無武道場設施，有的學校因此未實施武道教學。因此，確保師資、充實武道場設施、設置道具、道服等乃成為今後重要課題。另外，針對柔道的壓制技巧等項目，以及女生的指導方法和學習內容，仍將會引發熱烈討論。

另外，體育小組基於憂慮學童的體力下降，規定學生從現行國小五年級以上改為國小一年級以上必修健身運動，期國小至高中所有學年均修習之。

法國幫助窮困地區的學生就學就業：法國政府與企業合作推行「導師制」高等教育計畫²

駐法文化組

法國就如同其他國家，大都會的四周都會有些社會經濟狀況弱勢的「窮困地區」。相較於生長在其他地區的年輕人，窮困地區的年輕人不論是求學或就業，都會遇到較多、較大的困難。因此在求學、就業與社會升遷各方面，幫助窮困地區的學生得到同等的機會，就成了法國政府近年來的一大課題。

法國教育部於 2005 年會同政府相關部門、24 所地區高中、11 所電信工程師學院及法國一家電信公司進行合作，推行一項名為「電信工程師護照」的計畫，旨在幫助窮困地區的高中畢業生就讀並完成電信工程的相關高等教育學程，進而成為電信工程師。

在該項計畫中，除了學校提供特別教學輔導，電信公司提供資助及實習的機會外，所有參與是項計畫的學生都受到電信公司專業人員的指導，提供學生專業訓練、相關資訊及一切必要的協助。該項計畫於 2006-2007 學年擴大為「電信護照俱樂部」，有多達五個政府部門、六家電信公司及 900 多名來自窮困地

² 本文出自 2007 年 10 月 1 日法國教育部網站，中文摘譯由駐法文化組供稿。

區的學生參與，其中 397 位學生得到業界專人的個別指導，其中的 273 位參加今年的高等工程學院會考，有 237 位通過，錄取率高達 87%，可見該項專業導師計畫非常成功。

2007-2008 學年「電信護照俱樂部」的規模更為擴大，合作對象包括 42 所高中、29 所電信工程或商業高等學院，企業界的新成員則包括法國國營電信公司、信用合作社、汽車旅館連鎖店及跨國企業等，另再增加 406 位窮困地區的學生參加，74% 參與該計畫的學生得到國家獎學金資助。由於有電信業以外行業的加入，增加學生選擇高等商業學院的機會。此外，在跨國企業的安排下，有 70 位英語教師利用網上教學教導學生學習英語。

法國高等教育暨研究部部長貝克萊斯（Valerie Pecresse）日前發言時強調，在該項計畫中，導師制是成敗的關鍵；她還提到該計畫具三項非常重要的作用：一、拉近學界與業界的距離；二、由於學程提供教學輔導及專業指導，大幅提升學生完成學程的成功率，因此提高學生接受高等教育的意願；三、有助於就學、就業機會平等及社會升遷。她並期許能繼續推廣導師制到校內，即除了促進業界與大學之合作，亦應安排同一校院內之高年級生輔導低年級生，及大學生輔導高中生。

英國教育行動區政策³

駐英文化組

壹、教育行動區政策

一、背景

教育優先區（educational priority area，EPA）一詞係指被政府列為物質或經濟極為貧乏或不利，須優先改善以利實現教育機會均等理想之地區。教育優先區一詞首度出現於 1967 年的英國《卜勞頓報告書》（The Plowden Report）中。該報告書引用英國曼徹斯特大學（Manchester University）威斯曼（Stephen Wiseman）教授在曼徹斯特地區進行的研究結果指出：家庭環境是影響兒童學業成

³ 本文出自 2004 年六月英國「高瞻遠矚計畫」（Aimhigher）網頁以及邁向高等教育的方案網頁，中文摘譯由駐英國文化組供稿。參考網址：www.aimhigher.ac.uk；www.actiononaccess.org/aimhigh/aimhigh.html

就最主要的因素，而且兒童年級愈低受環境因素影響愈大。據此，該報告書建議英國政府：為避免因物質、經濟貧乏或不利地區兒童在起跑線上立於劣勢，危害教育機會均等的理想，政府應積極介入改善這些地區學校之校舍與社區環境。

面臨挑戰性的環境時，為根本解決教育的重要問題，以提升學校的教育品質，英格蘭的教育與技能部前身—「教育與就業部」（Department for Education and Employment）於 1997 年提出了「教育行動區」（Education Action Zones）的教育改革計畫，該項計畫係選擇需要特別關注的城市或鄉村地區，成立教育行動區，將數個學校、地方教育局（Local Education Authority, LEA）、家長、企業和社區結合在一起，共同為改進學校教育而努力。每一個教育行動區經由行動論壇（action forum）的組織而運作，並且提出行動計畫與設定目標，讓參與教育行動區的各不同組織及部門，以夥伴的關係相互配合。但實施結果，因為無法吸引民間企業參與和募得資金，未能顯著提升學校水準，教育標準局（Office for Standards in Education, Ofsted）視導時發現該計畫並沒有真正的創新行動，因而於 2001 年底停止該計畫。

二、城市卓越計畫

1999 年三月英國政府另外著手規劃「城市卓越計畫」（Excellence in Cities, EiC）以提升大都市中學校的水準與促進社會融合（social inclusion），額外的資源也提供給資賦優異與具備特殊才能的學生、採行「學習良師」（learning mentors）、「學習輔助小組」（learning support units）、「領航示範學校」（beacon schools）與「學科專長中學」（specialist schools）等措施，同時對具有緊密合作夥伴關係的小規模學校群集建立教育行動區，依其需要分配資源。2001 年九月，有 48 個地方教育局與 1,000 所中學參與該項計畫，之後該計畫透過「卓越學校群集」（excellence clusters）的方式推展到大都市以外的地區。

三、城市卓越計畫行動區

在實施城市卓越計畫地區中，普遍存在著低學習成就、逃學曠課、「被學校排除」（exclusion）與青少年犯罪等學生問題，「城市卓越計畫行動區」（EiC Action Zones, EiCAZ）同時著眼於協助這些學校，以及該校處於社經不利地位與低學習成就表現的學生。該行動區的旨在於使包括私有部門在內的地方夥伴關係，能儘速針對這些地區的需求設定目標並採取行動，為提升教育水準之發展革新提出解決策略。每一個城市卓越計畫行動區都不是法定編制（non-statutory）。

tory)，而由城市卓越計畫的夥伴關係所管控，基本上城市卓越計畫行動區關注一、兩所中學及其合作結盟的小學之需求，採取由下而上的方法，克服阻礙達成水準的障礙。目前，含原本屬於法定編制的 33 個教育行動區在內，計有 134 所行動區正在進行卓越計畫教育行動區方案。

貳、教育行動區之相關計畫

一、城市卓越計畫的三個核心主軸

（一）「學習良師」（learning mentors）

為了有效幫助學生克服學習問題，從 1999 年九月起，在中學設有具有專業培訓的學習良師，他們與當地的小學教師合作，以鑑別學生進入中學時所需的特殊需求，即每位中學生在第一年學習結束前與進入第四基本階段（Key Stage 4，14-16 歲）之前，學習良師會評量他們的進步情形。

學習良師在中小學之運作任務，主要透過提供良師薪資，協助學生克服學習障礙，同時讓許多學校能改善學生的學習成就水準，以確保學生能更有效的學習與適度地提高學習表現。

（二）「學習輔助小組」（learning support units）

學習輔助小組是英國政府的重點策略，目的在改善學生的偏差行為、提高上課出席情形，以促進學生均能融入教育系統，降低被學校排除的學生人數。該小組係在學校內設立的中心，對象為因為社會或家庭因素，導致叛逆或疏離的學生、有被學校教育排除之虞或「無行為自主能力」（vulnerable）的學生，該小組提供能貼近學生需求且能改善學生行為、出席率與學習態度之短期教學與輔助課程，主要目的在於當這些學生的問題能妥善處理後，協助其重新回歸主流接受學校教育。

成功的學習輔助小組對於提升學生的學習態度與達成學習目標有正向的影響。教育標準局表示，即使有情緒與社會適應障礙的學生，也能在特定、具有妥善明確目標且有效管理的小組中適應良好；當學習輔助小組所提供的課程與教學能符合學生需求，同時結合密切關注與預防和控制學生容易爆發的情緒，則能確保學生回到一般學校中能夠有效的學習。此外，學生也表示在學習輔助小組中較能瞭解與受到支持，因此變得比較不會焦慮、較不會心浮氣躁，也不容易被其他人激怒。目前英格蘭大約有 1,500 個學習輔助小組，其中小學有 120

個，但並非全部都屬於城市卓越計畫行動區的學校。教育與技能部將持續擴大與增加設立學校學習輔助小組。

（三）「資賦優異與具備特殊才能的學生」（gifted and talented）

該計畫在 2000 年四月正式採用，首先在 24 個都市內之地方教育局的 495 所中學中實施，也有 400 所年齡 5 到 6 歲的小學生從中獲益。該計畫針對每年級學生提供 5%-10% 的遠距教學與學習方案，這些學生的專長除了在國定課程的學科表現之外，還包括藝術、音樂與體育等方面，旨在改善全國年齡從 3 到 19 歲資賦優異與具備特殊才能學生之教育。主要目標如后：

1. 幫助資賦優異與具備特殊才能的學生，在學識才能、志向抱負、學習動機與自尊心等方面達成重要且具體可預見的進步，特別是那些來自社經不利地區有學習低成就之虞的學生。

2. 盡力改善在學校、學院、學校群集、合作夥伴與地方教育局中的品質，特別在鑑定（identification）、供應（provision）與資助層面，特別優先針對最弱勢學生，發展健全的品質標準以加以支持。

3. 發展方法或輔助器具、確認與使用有效手段，有助確保在地方教育局中每一所政府資助學校與學院，均能做好充分準備針對能力優異的學生因材施教提供適合其需求的教學與學習。

二、城市學習中心計畫

城市學習中心（City Learning Centres, CLCs）也是城市卓越計畫中的一項重點，目前在英格蘭已設立超過 100 個城市學習中心，該中心針對主要學校的學生提供最先進的「資訊與通訊科技」（information, communication and technology, ICT）學習機會，擴大學生在學校與廣大社區的聯繫網絡。

城市學習中心為增進整套課程的學習，藉由提供個別學生的課程與學習機會、針對地區性學校的廣大聯繫網絡，提供擴大延伸之服務與輔助，也包括提供資賦優異與特殊才能學生的學習延伸活動、扮演教學革新與學習新方法之試驗苗床的提供者、將地區性學校的聯繫網絡實際表現最好的做法串聯起來，並結合其他單位之資源，如其它學習中心之設備，包括其它學習中心、領航示範學校與學科專長中學的聯繫網絡、「全國學習高速網」（National Grid for Learning, NGFL）、「大學產學合作班」（University for Industry, Ufi）與圖書館等。該中心每天至少開放 12 個小時，建築美輪美奐，並提供全套的資訊與通訊和設計科技等創新設備，以有效鼓勵學習。城市學習中心通常設立在學校內，

以增進學習不利地區學生的學習機會，每個城市之學習中心的經費最高可獲得 120 萬英鎊（約新台幣 7,200 萬元左右）的補助，包括資本門與創立經費，加上每年定期的 22 萬英鎊（約新台幣 1,300 萬元左右）補助。此外，第 1 年以後，每年可以額外獲得最高 15 萬英鎊（約台幣 900 萬左右）的補助經費，作為設備研發或更新資本之用，以確保其科技設備能維持在最尖端與新穎。

三、領航示範學校計劃

領航示範學校（Beacon schools）構想源自於美國，英格蘭於 1998 年實施本計畫，由地方教育局從幼兒園、小學、中學到特殊學校等推薦出表現最好的學校，作為成功的實務與示範學校（標竿學校），同時與其他學校進行夥伴關係的合作活動，以帶領其他學校提升其表現水準。領航示範學校通常位於城市中，或與處於社經不利地區有夥伴關係的學校，旨在鼓勵低表現水準的學校與領航示範學校合作。

四、提供領導績效獎金

3 年來參與城市卓越計畫的學校之學生表現大幅提升，明顯縮短與其他學校之間的差距，主要因為學校有高效能的領導與經營管理措施。大多數的學校校長清楚瞭解該計畫之目標、能妥善使用額外補助經費，以確保達成預定目標。但是仍有少部分學校因為學校行政效能不佳，無法成功執行該計畫。為激勵與改善該計畫成效，政府提供領導績效獎金（leadership incentive grant, LIG）以鼓勵協同合作的夥伴學校達成目標。

五、卓越學校群集

卓越學校群集（excellence clusters）之目的在於將城市卓越計畫的方案擴展到偏遠與社經不利的地區，目前有 80 個群集正在推行，約有 300 所中學、900 所小學與幼兒園參與卓越學校群集計畫。該計畫針對文化與社經地位最為不利的地區，設計最有組織架構的課程，期能提升學習水準，同時透過地區性的合作夥伴關係，著重個別學生與其家長之需求與志向。

卓越學校群集從額外的資源中提供城市卓越計畫的三個核心主軸，包括擴展資賦優異與特殊才能學生的學習機會、提供需要學習良師的學生更多管道與機會、幫助學習輔助小組處理問題學生。第四部分係針對特定地區設定目標，教育與技能部提供每一個學習群集每年至少 65 萬英鎊的補助，其確切的補助額

度將視學生數、提供學生免費午餐之資料與學生在「中等教育普通證書考試」（General Certificate of Secondary Education, GCSE）與「第二基礎階段」（key stage 2, 8-11 歲）的考試結果而定。同時，所有參加卓越學校群集計畫的中學均會收到領導績效獎金，同時也必須參加新的「邁向高等教育」（Aimhigher）計畫。

六、小學城市卓越計畫

2003 年九月起提出一個拓展「小學城市卓越計畫」（Primary EiC），透過提供更多學習機會給資賦優異與具備特殊才能的學生、採行「學習良師」、「學習輔助小組」等三個核心主軸計畫，重點放在城市卓越計畫的第二與第三階段中超過 1,000 所小學（約占英格蘭 1/3 的學校總數），特別針對未參與城市卓越計畫的地方教育局中屬於社經不利地區的學校。藉著額外的經費補助，以支持其提高教學水準，讓處於社經不利社區的學校能迎頭趕上。學校當前所設定的目標在於針對過去 3 年中平均取得免費午餐補助超過 35% 的學生給予協助，同時學校可以針對弱勢學生與資賦優異學生提供學習良師等補助教學。

該計畫同時提供發展培養部分「學科專家」（specialist）與實務工作者的經費，藉此協助處理學生所遭遇的困難，尤其是為聽說與溝通能力有問題的學生提供特殊專業的協助；再者，也發展家長參與策略，讓家長在家成為「協同教育者」（co-educators）幫助其子女學習。2004-2005 學年度是項計畫的投資總額約 1,600 萬英鎊，2005-2006 學年度更高達 3,700 萬英鎊。

七、「邁向高等教育」

本計畫在 2001 年九月提出，為「追求卓越挑戰」（Excellence challenge）的前身，其主要目的在於針對社經不利背景且學習表現低落的青少年，提高其進入高等教育的人數，主要對象為 13 到 19 歲的青少年，主要透過改善大學、學院、處於城市卓越計畫地區的中學、城市卓越計畫行動區、卓越學校群集等彼此之間的聯繫，進行大學體驗營（university tasters）、暑期課程（summer school）與本計畫所舉辦的巡迴講座或介紹活動（the aimhigher roadshow）等達成目的。2004 年八月，「邁向高等教育」（Aimhigher）計畫與「英格蘭高等教育撥款委員會」（Higher Education Funding Council for England, HEFCE）和「學習與技能委員會」（Learning and Skill Council, LSC）合作，進行一個「夥伴關係向前進」（Partnerships for Progression）的大學延伸課程計畫。目前「邁向高

等教育」計畫已成為全國性的延伸課程，針對處於社經不利地區特別需要的青少年提供即時的協助，達成其進入高等教育就讀的志願。

參、教育行動區之界定標準與評估機制

我國依照學生家長之收入作為補助之標準，英國則依在校領取免費午餐之人數作為認定低收入戶與需要補助學生之標準。不同的城郡提供免費午餐的標準各有不同，基本上依照家長收入作為標準，各地標準不一。有些郡的地方教育局還提供低收入戶學生購買制服、補貼購買電腦，甚至有些郡還直接補助學生餐後水果等。城市卓越計畫需要接受教育標準局的評鑑，主要衡量目標有四：第一，針對這些來自社經不利地區學校表現之改善情形；其次，評鑑這些特定活動方案對於改善學生學習成就的情形，以及實施後所產生的差異情形；第三，在歷經一段時間後，檢討這些方案對於學校的整體影響；最後，界定導致學校與地方教育局在實施該計畫後成功改善的特徵與原因。

瑞典學習助學金制度簡介⁴

駐瑞典文化組

瑞典學生助學金制度始於 1919 年，當時僅有貸款部分，而無補助部分，經歷數次重大改革，2001 年將貸款還款制度做修正，2006 年增列給家有子女的學生的特別補助款。⁵

瑞典教育為免學費制，另有「學生助學金制度」，提供 16 歲以上的學生就學生活所需的費用，其主管機構是教育部轄下的「中央學生助學貸款委員會」（Central Swedish Study Aid Committee, Centrala studiestodsnamnden, CSN）。中央學生助學貸款委員會設委員長 1 名，由教育部指派，全國有 14 個辦公室

⁴ 本文出自 2008 年 4 月 1 日瑞典教育部中央學生助學貸款委員會網站，中文摘譯由駐瑞典文化組供稿。
網址：<http://csn.se/en/2.135/2.624>。

⁵ 瑞典兒童從出生至滿 16 歲止，父母可從瑞典國家健保局每月領取 1,050 克朗（約新台幣 5,345 元）兒童津貼（barnbidrag）。滿 16 歲至 20 歲，改由中央學生助學貸款委員會發放學生津貼（studiehjälp），年滿 20 歲以上的學生，改請領學習補助金及學習貸款金。

(branch offices)。該委員會主要負責學生助學金申請資格審核、金額撥放及追繳貸款。瑞典學生助學金類別如下：

一、學生津貼 (studiehjälp)：適用於 16 歲至 20 歲的學生，不需提出申請，每月由中央學生助學貸款委員會自動撥付 1,050 克朗 (約新台幣 5,349 元) 至學生帳戶。若學生於國外唸書者，可另外申請額外補助金 (extra tillägg)，每月有 285 克朗 (約新台幣 1,452 元)、570 克朗 (約新台幣 2,903 元) 或 855 克朗 (約新台幣 4,354 元) 不等的補助金做為學生的生活費。另外，若在外租屋者亦可增加 1,190 克朗至 2,350 克朗 (約新台幣 6,062 元至新台幣 11,971 元) 的補助金 (inackorderingstillägg)。⁶

二、學習助學金 (studiemedel)：適用於 20 歲至 54 歲的學生，但申請貸款的年齡上限是 45 歲。學習助學金包括下列四大項目：

(一) 學習補助 (studiebidrag)：不需償還，每週補助 643 克朗。

(二) 學習貸款 (studielån)：需償還及支付利息，每週貸款額度為 1,230 克朗 (約新台幣 6,265 元)。

(三) 學生父母補助 (tilläggsbidrag)：2006 年開始，補助家有幼兒的父母，依撫養孩童數 (1 至 4 位)，可獲得 123 克朗—282 克朗 (約新台幣 626 元—新台幣 1,436 元) 的額外補助。

(四) 加額貸款 (tilläggsån)：對有工作經驗，25 歲以上的學生，每週可加貸 405 克朗 (約新台幣 2,060 元)。

前兩項學生可視需要選擇申請；後兩項則需另附證明文件才可提出申請。

三、聾啞身障學生補助金 (Rg-bidrag)：適用於 (一) 就讀國內特殊聾啞；(二) 身體殘障高中之學生。主要補助項目為 (補助額度視個別情況而定)：(一) 餐點；(二) 住宿；(三) 往返學校交通費用。

至於非瑞典籍學生的助學金申請資格另有規定 (詳細資料請參考：<http://service.csn.se/CSNOrder/GemensammaFiler/Blanketter/4146C.pdf>)：

(一) 需具歐洲聯盟 (European Union, EU) 或歐洲經濟區 (European Economic Area, EEA) 國家國籍。

(二) 具瑞典永久居留證 (permanent residence permit) 或具永久居留權 (permanent right of residence)。

(三) 具難民身分 (僅限於瑞典國內就讀才可申請)

⁶ 克朗兌換新台幣匯率皆以 2008 年 5 月 29 日當天匯率 1 : 5.09 計算。

(四) 配偶或同居人已在瑞典工作。

對於可以申請助學貸款的課程規定如下：

(一) 就讀瑞典國內學校之助學金申請：學校須為教育部立案，課程並須為高教署許可補助助學金之課程範圍，課程至少須長達 3 週以上者。

(二) 就讀國外學校之助學金申請：課程基本要求為全時（每週上課時數為 15 至 20 小時）；若為短期課程，則不得少於 13 週。學程結束應有結業考或核發畢業證書。為瑞典高教署或中央學生助學貸款委員會認可之國外大學或專業學院。

赴國外就讀之瑞典學生可申請之助學金額度視就讀國家所需花費及學費多寡而異程。例如表 1。

（其餘就讀國家可貸款額度請參考中央學生助學貸款委員會網站：<http://www.csn.se/2.130/2.360/1.765>）。

(三) 申請程序：

學生可在中央學生助學貸款委員會網站下載助學金申請表格，或至中央學生助學貸款委員會各地辦公室、各大學學生中心領取。填妥的表格，連同（新生）學校入學許可通知或（舊生）學期學業成績單，一併寄回中央學生助學貸款委員會。每位受助學金學生於收到助學金許可通知時可於中央學生助學貸款委員會網設定個人帳號，查詢中央學生助學貸款委員會撥款日期及個人貸款金額資料。

(四) 領受助學金期限：

申請者就讀大學以上課程者，最高可領取 240 週助學金，等同於 6 學年。申請者就讀高中或高中補校等級者，可領取 80 週至 120 週不等之助學金，視個別情況而定。

表 1 瑞典學生國外就讀助學金額度表

就讀國家	學生貸款金額/每週	瑞典及就讀國家來回機票貸款金額 (Merkostnadsplan)
英國	2,500 克朗 (約新台幣 12,575 元)	3,700 克朗 (約新台幣 18,833 元)
美國	2,500 克朗 (約新台幣 12,575 元)	6,500 克朗-11,900 克朗 (約新台幣 33,085 元-60,571 元)
台灣	1,200 克朗 (約新台幣 6,108 元)	11,500 克朗 (約新台幣 58,535 元)

（五）償還貸款：

貸款可分 25 年攤還。一般於課程結束後半年開始償還貸款及利息（為浮動利率）。2001 年修改規定，貸款本金和利息需於 60 歲前清償。

美國磁性學校學生種族引發爭議⁷

駐美國文化組

就在美國聯邦教育部官員審核磁性學校（magnet school）補助款的同時，聯邦最高法院判定兩所磁性學校以學生種族決定是否錄取學生屬違法。此一裁決使原本就以促進種族平等為宗旨的磁性學校對種族問題更加重視。

磁性學校是聯邦政府鼓勵各校發展重點科目的產物，多數磁性學校以數理、科技、工程、視覺與表演藝術聞名，也有愈來愈多學校發展外語教學。日前聯邦最高法院以 5：4 票數，裁定西雅圖和肯塔基州傑佛遜郡（Jefferson County）學區以學生種族決定是否率取違法。這項判決裁定後，所有教育單位對於牽涉到種族議題都變得十分敏感，聯邦教育部磁性學校補助計畫（Magnet Schools Assistance Program）也更嚴格審查磁性學校的族群平等實施情形，以作為補助依據。

數十年來磁性學校一直為促進美國種族平等而努力，而每年提供 1 億 600 萬美元的磁性學校補助計畫的最終目的就是「錄取一定比例的少數族群學生，以消弭、減少和避免少數族裔遭到區隔」。根據教育部的規定，磁性學校需有 50% 以上的學生為少數族裔，但目前大部分磁性學校擴大解釋族群定義，將諸如學生家庭社經地位、父母教育程度和學生之前就學的學校等等因素納入考慮因素。此次的判決無庸置疑的又將焦點拉回學生種族議題，磁性學校消弭族群區隔的挑戰又將增加。

華府何甘與哈特森（Hogan & Hartson）律師事務所的史妮德（Maree F. Sneed）律師表示，該判決使學區內引頸期盼補助款的磁性學校十分緊張，深怕在審查的最後關頭發生意外，任何與族群相關的字眼都可能引發爭議。她說：「如果我們考慮種族以外的因素，生活就會比較簡單。」

⁷ 本文出自 2007 年 10 月 31 日美國教育週刊（Educational Week），中文摘譯由駐美國文化組供稿。

芝加哥將試辦弱勢族群公立寄宿學校⁸

駐芝加哥文化組

為提供無家可歸與問題家庭學生提供安全、穩定的學習環境，芝加哥公立學校目前正草擬開辦寄宿學校，首座試辦學校最快可望於 2009 年秋成立，後續擬開辦 6 所，其中至少 1 所全年無休。

當芝加哥市為提高非正常家庭及面臨各種問題學生的學校成績而持續努力的同時，此項方案無疑將芝加哥置於都市學校改革的最前線。較諸小型學校或男女分校，寄宿學校是較大膽且高成本的解決方案。長久以來此等方案多為富裕家庭子弟所做的教育改革選項，針對弱勢家庭則前所未聞。芝加哥學校當局仍在研議各項細節，包括經營權（由學區、委外機構或兩者合併經營）、經費來源、由誰承擔寄宿學生責任或學生入學資格等，但四月間學區將併入其 2010 年新學校復興計畫，正式提出寄宿學校計畫。

芝加哥公立學校學區長爾尼當肯（Arne Duncan）表示，他無意扮演家長的角色，但是有些兒童無完整的家庭，如父親入獄或失蹤、母親吸毒、無祖父母照顧等，這些流離失所或無家可歸的兒童是需要每週 7 天、每天 24 小時照顧的，開辦住宿學校是其多年來的夢想，直到去（2007）年聘用「兒童防衛基金會」創辦人之子喬許·艾德蒙（Josh Edelman）之後方得落實。

座落於華盛頓特區的「種子學校」（Seed School）是美國歷史最悠久、開辦最成功的公立都市寄宿學校，有 300 位 7 至 12 年級的學生，喬許·艾德蒙曾擔任該校校長 4 年，該校將近 72% 來自低收入及問題家庭的學生均能繼續進入四年制大學就讀。喬許·艾德蒙表示，芝加哥公立學校除可參照種子學校的辦理模式，讓學生在同一所學校中上課並住宿外，亦考慮集中住宿、搭校車至附近同一學校上課，或赴多所不同學校上課等模式，無論採取何種方案，學生均可於週末返家或留宿學校。依種子學校的經驗，家庭與社區的共同參與是寄宿學校成功的要素。

芝加哥市於 1990 年中期，曾考慮為無家可歸或弱勢學生開辦寄宿學校，然因成本過高而胎死腹中。學區現在則希望委由公辦民營已擁有 2 所高中的 North Lawndale 大學預備高中集團提案，於 2009 年九月試辦寄宿學校。目前籌建可容

⁸ 本文出自 2008 年 3 月 14 日「芝加哥論壇報」（The Chicago Tribune），中文摘譯由駐芝加哥文化組供稿。

納 15 至 20 名無家可歸學生校外宿舍，提供每週 7 天全天候的照顧，並由與聯邦、州、市政府合作的「青少年住宿聯盟」管理住宿。

然而，住宿成本高昂確實是個問題，伊利諾州已有一所由政府補助、招收 650 位資優生的伊州數理高中寄宿學校，學生每年單位成本為 23,000 美元（約新台幣 697,430 元），為都市中面臨嚴重生活問題的低收入家庭學生提供服務，代價勢必更高。巴爾地摩開辦的第 2 所種子學校，學生年單位成本為 34,000 美元（約新台幣 1,031,000 元）。芝加哥目前學校之運作單位成本為 7,000 美元（約新台幣 212,260 元）。種子學校擴建部主任雪·開佛（Cheye Calvo）表示，開辦寄宿學校雖對社會具有長期正面效應，但仍有待政府各級領導人積極投入，並提供必要資源。

澳大利亞教育優先區政策及相關計畫資料⁹

駐澳大利亞文化組

一、高等教育及技職訓練方面

近年來在澳洲的弱勢族群於高等教育之受教比例逐年增加，為促進更平等的受教權，澳洲政府對教育資源較為落後地區或弱勢族群提供許多必須之協助。澳洲幅員廣闊及原住民保護政策，澳洲在執行與界定教育優先區政策及相關計畫的作法上與台灣有不同的考量，其中最大的有二：第一，「教育優先區」並不以義務教育為限，而擴大到高等教育及技職訓練教育。第二，「教育優先區」照顧的對象非常廣泛，不以教育體系之學生為限。為達教育平等之目的，下列幾項為主要界定標準：

- （一）來自非英語背景之人士。
- （二）殘疾人士。
- （三）偏遠地區之人民。
- （四）就讀於長期以來多為男性就讀學科之女性。
- （五）社經地位弱勢之族群。
- （六）澳洲原住民。

由於偏遠地區（regional area）之教育機構對澳洲經濟及人文發展舉足輕重，

⁹ 本文出自 2004 年 6 月 20 日澳洲聯邦教育部網站，中文摘譯由駐澳大利亞文化組供稿。

澳洲政府也認定這些教育單位對於鄉村地區及偏遠地區有特殊及重要貢獻。由於偏遠地區之校區有更高的成本壓力、因規模及地域問題較無法與大都市之學校競爭、以及僅可提供有限的機會讓學生進行企業實習課程，因此澳洲政府提出下列措施及政策，協助偏遠地區之教育機構及師生，以提升地方競爭力計畫（Regional Loading）。澳洲政府將在 4 年內補助 1 億 1,500 萬澳元（約新台幣 33 億 6,410 萬元），讓偏遠地區之大學校區的學生申請到更多聯邦政府獎助學金計畫（Commonwealth Grant Scheme）之補助。

偏遠地區學校被界定為設立在遠離各主要都市（除了北領地之達爾文市），且人口少於 25 萬人之都市（臥龍崗地區除外）的教育機構。符合地域性之標準後，各校再由至最近主要都市之距離及學校人數等兩項標準由 1 至 5 加以分類。

（一）聯邦政府學習獎助學金

從 2004 年開始，聯邦政府學習獎助學金（Commonwealth Learning Scholarships）提供給低社經地位、偏遠地區之低收入戶以及原住民學生。主要有以下兩項獎助學金供學生申請：（一）教育費用獎助學金（Commonwealth Education Costs Scholarships, CECS）、及（二）住宿獎助學金（Commonwealth Accommodation Scholarships, CAS）。兩項獎助學金皆以學業成績做為審核之標準。

由於來自偏遠地區之多數學子（共約 10,000 名）皆為低收入戶或為原住民背景，這些學生需要搬到大都市就學所需之費用，對於低收入戶之父母為極大的財務負擔，聯邦政府學習獎助學金就是為解決這些家庭的財務問題而設立。

表 2 偏遠學校界定標準表

分類 ¹⁰	分類標準	符合標準之校區數 (2002 年統計資料)
1	北領地	5
2	離主要都市遠、且校園規模小	23
3	(a) 離主要都市近、但校園規模小，或 (b) 離主要都市遠、但校園規模小	26
4	離主要都市近、且校園規模大	20
5	臥龍崗地區	1

¹⁰ 分類 1 為設立在北領地之內之校區。分類 2 為距離超過最近主要都市 300 公里及學生人數少於 10,000 人之校區。分類 3 為 (a) 距離最近主要都市不超過 300 公里但學生人數少於 10,000 人之校區，和 (b) 距離最近主要都市超過 300 公里但學生人數多於 10,000 人之校區。分類 4 距離最近主要都市不超過 300 公里而學生人數超過 10,000 人之校區。分類 5 為設立在臥龍崗地區之校區。

聯邦政府教育費用獎助學金提供獎學金得主最多 4 年，每年 2,000 澳幣（約新台幣 48,000 元）之補助。2004 學年度，共有 2,500 名學子獲得此項獎學金。澳洲政府將在未來 4 年中提撥約 8,400 萬澳幣（約新台幣 24 億 2,710 萬元）預算作為住宿獎助學金。聯邦政府住宿獎助學金提供最高為期 4 年，每年 4,000 澳幣（約新台幣 39 億 8,720 萬元）補助；2004 年度，共有 3,000 名學生獲得此項獎學金。澳洲政府將在未來 4 年中提撥約 1 億 3,800 萬澳幣（約新台幣 110,280 元）之預算作為膳宿獎助學金。

（二）原住民獎助金

原住民獎助金（indigenous support fund）在 2003 年提撥共 2,400 萬澳元（約新台幣 6 億 9,348 萬元），提升原住民就學比例及其高等教育學習成果，主要有下列兩類：

1. ABSTUDY 原住民獎助學金（Aboriginal Study Assistance Scheme）：該獎助學金主要在提升原住民教育需求，幫助其達到一般澳洲民眾之水準，並吸引合格之原住民就讀他們有潛能但因財務問題而無法就讀之科系。

2. 國家原住民實習計畫

國家原住民實習計畫（The National Indigenous Cadetship Program，NICP）提供財務資源及工作機會給希望在大學取得學士學位及在職場上工作之原住民。Department of Employment and Work Relations 提供每位國家原住民實習計畫得獎人每年最高 15,400 澳元（約新台幣 450,480 元）之獎助，支付其大學期間學費、相關教育費用及 12 個月職場實習時的薪資費用。此計畫希望讓獎金得主在結束實習時，馬上成為職場上被雇用之人才。國家原住民實習計畫得主同時會在就讀大學時，每年工作 3 個月，以增強其專業學養。

二、學校教育方面

（一）偏遠地區學校補助計畫

澳洲聯邦教育部設有「偏遠地區學校補助計畫」（County Areas Program，CAP）補助經費給設立在偏遠地區、及特殊需求之公立及私立小學、中學，讓偏遠地區及特殊學生得到與都市學生一樣的受教權利及教育發展。該補助經費幫助學校達成下列目標：

1. 課程提升：協助使偏遠地區學校之課程設計更多元化，如需動用較多經費之校外教學、教育相關參觀行程；第二外語、音樂及體育等所需經費較高之課程；協助學生轉換跑道之生涯規劃課程。

2. 資訊科技：使偏遠地區之學生不懼怕對資訊科技的使用，並使用資訊科技完成有創造力的作品，使其瞭解資訊產業對現今文化社會的影響。

3. 師資在職進修：協助師資在偏遠地區教學時能同時兼顧自身專業發展，並留住在偏遠地區任教教師。偏遠地區學校補助計畫補助師資在職進修之課程費用、職務代理人之薪水及交通費用。

比利時教育優先區相關措施調查¹¹

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組

一、比利時法語區

1989 年比利時法語文化體政府參考法國作法，設立「教育優先區」（Zones d'Education Prioritaires, ZEP）。教育優先區之劃分由一委員會決定，委員會包含由文化體政府教育部指派的行政人員（主席、副主席、秘書）及 17 位委員（分別代表各類學校之主管機關、心理社會醫療輔導中心、家長協會及教師工會）。教育優先區之劃分與行政區域無關，委員會依據學者專家訂定的指標來界定。指標分為兩類：一類為學校指標，包含學校類型、學生留級率等；另一類為社會經濟文化指標，包含家長低教育程度、低收入、失業、住家條件不良、語言能力差、文化不適應等。

指標界定的教育優先區並非永久性，必須定期更新，故會隨著時間不同而變遷。1994-1995 年，委員會基於教育優先區的經驗，為照顧更多弱勢學生，衍生積極性差別待遇（discrimination positive）政策，該項政策包括提供學校弱勢學生更多教育資源；1998 年訂定積極性差別待遇法令，主要補助中小學，以確保所有學生獲得均等的社會發展機會。積極性差別待遇法令明訂成立執行委員會，負責篩選學校與分配預算。2000 年比國法語區政府決定減少補助學校數目，重點放在學校，俾使經費發揮最大作用。小學積極性差別待遇補助經費可使用在學校人力資源與教材項目上，中學階段可用在補助教學及開設不同教學與學習方法及預防暴力的計畫。

委員會審核學校可否獲得積極性差別待遇補助，首須檢查學生的社經背景：

（一）學生居住在低於國家社經平均水準以下的地區（住家、家庭成員、

¹¹ 本文由 2004 年 6 月 16 日駐歐盟兼駐比利時代表處文化組提供中文譯稿。

職業、工作人口、個人資源與文憑等皆列入考量）。

（二）學生居住於高失業率地區。

（三）學生居住於高度依賴社會救助金地區。

繼之，統計來自上述弱勢地區的學生人數，作為決定學校是否獲得積極性差別待遇補助之依據。

二、比利時荷語區

比利時荷語文化體未實施「教育優先區」，但有各項補助弱勢學生政策，2002 年，頒布教育機會均等（*Gelijke Onderwijskansen*, GOK）法令，確保學校採用長期及目標策略，來強調教育弱勢學生，並鼓勵其融入正常教學。為達此目的，學校獲得額外的監督與支援補助，使發展機會較少的學生可獲得更好的支援。

支援措施分為小學暨中學第一階段（中一與中二）、中學第二與第三階段（中三至中六）兩種，分述如后。

（一）小學與中學第一階段的支援措施

小學生與中學第一階段的學生在註冊時會收到一份家庭社經文化背景問卷調查，這份問卷關係學生的利益，所提的問題與機會均等指標相關，這些指標決定學校可否獲得額外補助。該五項機會均等指標分別為：

1. 家長為船夫、流動表演人口、馬戲團員、馬戲團經理、吉普賽人。
2. 母親沒有獲得中學教育文憑或證書（或同等學歷證書）者。
3. 小孩暫時或永久性住在外面者。
4. 家庭依賴政府津貼生活。
5. 在家非使用荷語溝通者。

（二）家長填完這份表格後簽名及註明日期，並擔保所填屬實，如果小孩暫時或永久性住在外面，尚需共住者須出具的證明。每位家長得自由交回與否，如果家長未交回，學校就不能將學生列入額外補助名單。若學校有 10%（含）以上學生符合機會均等指標，則可申請額外支援，符合上述標準的學校可獲得 3 年額外支援。在此方式下，學校可提供中程特殊需求計畫；3 年後如果教育視察評鑑為正面，學校也符合標準，則可再申請額外支援，學校依教育機會均等法令所獲之經費補助可用來聘任額外的人事。

學校在整合性的措施架構下，不僅為弱勢背景的學生提供更好的教育機會，也為其他學生帶來好處。學校可自由使用比國政府所分配的補助，大部分用來

聘任教師，這些教師在機會均等暫時性計畫立有大功，其責任非常多元，包括：個別輔導學生、提供教學或教育建議、協同教學。另外，或舉辦校內或校外諮商會，或與家長或學生輔導中心座談或個談均是有用的作法。

（三）中學第二與第三階段的支援措施

中學第二與第三階段機會均等指標分別為：

1. 學生已留級至少 2 年或 2 年以上者。
2. 轉學生，且目前就讀職業教育或技術教育，但其上學年在別所學校之學業成績為 B 或 C 者。
3. 上學年就讀班級為母語非荷語的難民或其他新來者所開設的荷語加強班，為進入一般主流教育準備者。

荷語文化體教育部已有上述指標的資料，因此家長不需填任何表格，假如有 25% 以上的學生符合這些指標，學校可以申請額外支援，學校可使用這些額外經費招聘教師與教育人員，在這種方式下，社會工作者、心理學家、教育學家也可為學生提供諮商輔導。

（四）措施評鑑

2005 年四月比利時包端國王基金會（The King Baudouin Foundation）與比國政府合作，共同評鑑教育對貧窮學生的措施，並提出《貧窮調查十年後教育權利報告》，其中有關比國荷語與法語兩個文化體對積極性差別待遇的評鑑摘述如后：

資訊不足使得評鑑教育優先區制度或積極性差別待遇措施不易，在訂定積極性差別待遇法令時未重視實施教育優先區制度所建立的知識與網絡，設置委員會未提出任何證據顯示新法令雄心壯志的宗旨對照法語政府的現行作法，法語文化體政府最後選擇投資於有高密度弱勢學生的學校。但荷語文化體的教育措施則較少選擇性，即經費資源分配於眾多的學校。目前則嫌過早評論荷語教育機會均等法令，教育資源是否未被充分利用來解決多面向的問題有待質疑，換言之：對弱勢及移民學生的努力沒有改變教育制度的基礎，一些證據顯示最好也包括結構化的改革，以阻止因社經水準引起的教育不均等。觀察家一方面則認為新法令促進教育權利的發展，這些是積極正面的措施，對來自貧窮家庭的學生確有益處，另一方面改變的速度太慢，他們也明白只占教育經費的 1% 或 2% 將無法根絕問題。

書類資料

黃仁瑜*

本館近期出版書籍有《招收海外僑生來台升讀大學之研究（第三期）》與《台灣中小學校長生態調查研究》。

《招收海外僑生來台升讀大學之研究（第三期）》一書，兼採質性與量化研究方法，探討港澳台和大陸四地之招生策略及就學輔導措施，並分析與比較學生對四地高等教育的觀點。《台灣中小學校長生態調查研究》則瞭解現職校長的年齡、性別、專業發展、政黨傾向、生涯規劃以及政治衝擊的影響，分析影響當前校長生態之因素，以掌握台灣中小學校長的生態。以下概述上述兩書之重要內容：

書 名：招收海外僑生來台升讀大學之研究（第三期）：與中國大陸、港澳地區招生策略之比較

計畫主持人：王世英

研究主持人：蘇玉龍

協同主持人：林志忠

研 究 員：李信、梅瑤芳、謝雅惠、張雲龍

研 究 助 理：田文翠

出 版 者：國立教育資料館

出 版 日 期：2007 年十二月

G P N：1009604167

I S B N：978-986-01-2537-5

全 文 網 址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」

http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

內容摘要：

本書透過文獻分析與深度訪談，進行兩岸四地招收學生策略之分析，其研

*黃仁瑜整理，國立教育資料館資料組

究目的有四：（一）探討香港高等教育對澳、台和大陸招生的策略；（二）探討澳門高等教育對港、台和大陸招生的策略；（三）探討台灣高等教育對港澳招生的策略；（四）探討大陸高等教育對港、澳和台的招生策略；並透過問卷調查，比較學生對四地高等教育之主觀印象。

研究結果發現：（一）港澳台與大陸四地近幾年高等教育發展趨於快速成長，兩岸四地高等教育與招生工作，愈趨激烈；但如何在此競爭環境中勝出，尚需認真思考。（二）港澳台與大陸四地分別在招生資格限定、考試方式和分發錄取、生活輔導策略等所差異；其招生方式分述如下：1.香港採全國高考和自主招生兩種方式；2.澳門皆為自主招生；3.台灣則透過海外聯招方式統一辦理；4.大陸則進行多層次多元（含兩種聯招、免試和單招）的招生方式。（三）就學術聲望、教學品質、學術特色、學校設備、行政效率、課程設計、入學管道、謀職機會等，調查港澳台高中學生對四地高等教育的意見後發現：不論整體或分別由地區分析，大學教育的優劣排序為：香港、台灣、大陸、澳門。

針對上述的研究發現，提出以下幾點建議：（一）思考對大陸招生的可行性、困難及因應之道；（二）改進對港澳招生的條件限定；（三）多面向宣導台灣高等教育的特色，吸引更多優質港澳生來台就讀大學；（四）積極發展學校優勢與特色，營造學校的利基優勢；（五）發展針對港澳生個別化教學策略；（六）營造更優質之國際化教學環境，以利港澳生未來的升學與就業。

書 名：台灣中小學校長生態調查研究

計畫主持人：王世英

研究主持人：張鈿富

研 究 員：吳舒靜、王秉倫、吳美清、郭世琪

研 究 助 理：郭松儒、李宥賢

出 版 者：國立教育資料館

出 版 日 期：2007 年十二月

G P N：1009603509

I S B N：978-986-01-1845-2

全 文 網 址：國立教育資料館網站「教育論文全文索引資料庫」

http://192.192.169.230/edu_paper/index.htm

內容摘要：

該書以全台灣地區中小學校長為研究對象，進行全面性的普查，並以自編的「校長生態調查表」為工具，蒐集相關資料。該研究目的有四：（一）探討國中小學校長整體的生態狀況；（二）分析國中與國小校長的生態差異；（三）分析影響校長生態的主要因素；（四）分析政黨政治對校長生態的衝擊。

茲將主要研究發現歸納如下：（一）國民中小學校長，男性多於女性，男性校長約占 3/4；平均年齡為 50.43 歲；擁有碩博士學位的校長只占 38.4%；（二）影響校長任期的因素依序是學校規模、參與政黨、最高學歷、性別、城鄉、區域以及所屬族群；（三）已任男性校長年資為 8.439 年，女性校長為 6.536 年，顯示男校長適應性較佳；（四）目前校長族群比率以閩南最多，外省籍女性任國中小學校長比率相對較高。（五）女性校長較傾向於晚年任職，早年與晚年任職的比率分別是 25.3%與 74.7%。

該研究根據中小學校長生態狀況，提出以下建議：（一）未來各縣市的校長遴選應重視性別的平衡；（二）透過北、中、南、東大學教育政策與行政系所補強校長的專業訓練；（三）校長應立即強化「變革的領導」（change leadership）；（四）中小學校以不涉入政黨為宜；（五）校長應積極關懷生命本身的價值，不應只在乎學校大小、位置、任期等其他外在條件。

非書資料

陳智榮*

本館影音資源近 20,000 筆，為全國影音教學媒體最豐富的寶庫。該教學媒體將能有效提升教師教學效能及學生學習成果，歡迎讀者登入本館網站（www.nioerar.edu.tw），善加利用。

為充實全國數位影片資源，本館最新製作完成「教育頻道英語、數學、自然與生活科技、社會」四領域等 62 單元，已於 2007 年十二月底配送全國中等學校暨全國各縣市政府網路中心，歡迎讀者利用；此外，本館服務中心亦提供教師免費借用，並已掛載本館「教學多媒體隨選視訊（MOD）系統」，提供網路免費點播觀看，是項 MOD 系統目前已典藏提供 2,690 單元數位影片，師生民眾可上網免費隨時點播。服務電話（02）2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

80、81 期已刊載「教育頻道英語、數學、社會、國文、體育」等五領域之內容簡介，本期刊載「教育頻道自然與生活科技」領域計 20 單元（每單元長度約 25-30 分鐘），茲簡介如下以饗讀者：

一、植物的運輸

所有細胞都具有與外界區隔的細胞膜，細胞需要自外界獲取生命維持所需的物質，同時也必須排除代謝廢物。這些物質如何穿過細胞膜進出細胞？本單元介紹單細胞生物直接以擴散作用、主動運輸進行物質運輸。如陸生植物等多細胞生物具有內部需要得以在短時間內快速將物質送達細胞的運輸構造，這個構造稱為「維管束」。

二、生物的分類

生命經歷 30 多億年漫長的演變過程，逐漸形成現今地球上各式各樣的生物，生物的多樣性使自然界生機勃勃、豐富多采。本單元介紹生物的命名，科學家分類生物的方法，及原核生物界、原生生物界、真菌界、植物界、動物界

*陳智榮整理，國立教育資料館視聽教育組

等五界生物的介紹。

三、生物體內的恆定性

生物體能自動調節生理作用，使體內環境保持恆定狀態，以利生存。例如，生物體內的水分、動物的心搏和呼吸次數、血糖濃度、鈣及鈉的濃度，或某些鳥類和哺乳類的體溫等，都會維持在某一特定的範圍內，這種現象稱為恆定性。本單元介紹生物體內的血糖恆定、水分恆定、體溫恆定，以及呼吸運動與含氮廢物的排除。

四、全球氣候變遷

所謂「全球氣候變遷」，不是指一天或一年的溫度起伏，而是地球在不同時間尺度下氣溫變化的趨勢。本單元介紹影響全球氣候變遷的地日關係的變化、板塊運動、海流等各系統間的交互作用等因素。工業革命以後，人為因素更直接影響大氣中的二氧化碳濃度，造成溫室效應及全球暖化日趨嚴重，此可能引發人類無法承擔的後果。

五、海水運動與聖嬰現象

台灣四面環海，漫步在海邊，總能看到海面浪起浪落、潮來潮往。本單元說明波浪、潮汐和海流等海水的運動，並介紹其成因和現象。海水運動不只影響沿岸地區的氣候，更影響全球氣候，聖嬰現象就是其中一例。人類活動對大氣造成的影響，也會影響到海洋，而海洋的改變又會影響大氣，可謂牽一髮動全身。

六、天氣預報

天氣預報已成為許多人每天不可缺乏的資訊，這些與天氣相關的資訊如何取得？天氣變化常與氣溫、風向、雲量等要素的改變有關，氣象工作人員若欲從判讀複雜資訊來預測天氣，首先要進行觀測。本單元說明地面觀測、高空觀測以及遙測等天氣觀測，並介紹數值天氣預測，繪製各式天氣圖，與氣象預報作業。

七、物質世界（一）：鉅觀的觀察與測量

自古以降，科學大抵從觀察、記錄、實驗、歸納逐步建立而來，而不論從

事觀察或實驗操作，「測量」是不可或缺的一環。為達到更精準的測量結果，人類發明更多精良的儀器，也推動了文明的進展。本單元由尋寶遊戲的神秘謎題開始，介紹時間、距離、面積、體積的測量方法，再引出質量、重量、密度的測定。

八、物質世界（二）：微觀的世界

近年來對物質的測量已可精準到奈米的境界。「奈米級」商品已充斥在我們日常生活中。在科技儀器還沒有辦法觀察到微小單位的年代，英國科學家道耳吞（John Dalton，1766-1844）根據實驗提出「原子說」。本單元介紹道耳吞、湯木生（Joseph John Thomson，1856-1940）、拉塞福（Ernest Rutherford，1871-1937）、查兌克（James Chadwick，1891-1974）、亞佛加厥（Amadeo Avogadro，1776-1856）的學說與影響，並說明原子、原子量、原子結構、分子、分子量與莫耳的概念。

九、靜力平衡

物體受力可能發生形變，也可能發生運動狀態改變。如果物體原來是靜止的，受力後仍保持靜止，則物體處於靜力平衡，所受合力為零，且力矩總和也為零。本單元由生活中的小事例說明力的種類、力的形變與測量，並由實驗解釋力矩與槓桿原理，說明力的平衡與合力。

十、熱的傳播

手拿著冰塊會覺得冷，這是因為手的溫度比冰的溫度高，當熱從手流向冰塊，手就會覺得冷。在自然界發生的熱能交換過程中，熱量會由高溫向低溫處傳播，這種現象稱為「熱的傳播」。這種傳播將延續到整體溫度都相同為止，此時我們稱整體溫度已達到「熱平衡」。本單元介紹傳導、對流和輻射等三種熱的傳播方式及保溫原理。

十一、牛頓三大運動定律（一）：慣性及運動定律

公車突然開動時，車上站立的人身體會向公車後方傾斜；抖動衣服，可以抖掉衣服上的灰塵；搖動果樹，樹上成熟的果實會脫離果蒂。這些日常生活中的例子，都可以用牛頓第一運動定律，也就是「慣性定律」說明之。牛頓第二運動定律的實例也很多，例如：火災事故發生時鋪設救生墊、昂貴的水果常以

塑膠棉包裹、汽車用的安全氣囊等。本單元以上述生活小實例介紹牛頓第一、第二運動定律，並以實驗說明加速度與力、加速度與質量等概念。

十二、牛頓三大運動定律（二）：作用力與反作用力、圓周運動

用手拍打桌面時，會感受桌面作用在手上的力量，而且越用力拍打，感覺越明顯。由許多生活經驗可知，當施力於物體時，物體亦同時產生相反的力作用於施力者，此力稱為反作用力。本單元要說明作用力及反作用力存在何種關係，並探討牛頓第三運動定律。除了直線運動外，最常見的運動是環繞著固定圓心運轉的圓周運動。圓周運動有哪些特色？如何以牛頓三大運動定律來解釋？是本單元探討的重點。

十三、能的世界（一）：功、功率、動能與位能

當夜幕低垂，打開電燈，可以增加工作或活動的方便；煮熟食物，要有熱源。上述這些過程都需要能量，在我們生活周遭，能量會以光、熱、化學能、電能、聲能、核能，以及運動的物體所具有的動能等不同的形式出現。有時，能量無法單憑感官就可以察覺出來，如物體由低處移至高處、壓縮的彈簧、伸長的橡皮筋等，這種潛在的能量，稱為位能。本單元將介紹化學能、動能與位能的概念和運作。

十四、能的世界（二）：生活中的能源

太陽照亮大地，帶來溫暖；流水推動水車、颱風的狂風暴雨可以將樹木連根拔起，這些陽光、水、和風都具有能量。能量可以提供物質熱量，或讓物體移動，物理學家稱之為「功」。凡可以做功的物理量就是能量。本單元介紹能量的形式，並以焦耳的實驗說明能量轉換、守恆與損耗。同時介紹能源的種類，和各種主要的發電方式。

十五、滑翔機

人類渴望飛翔的心不分種族與年齡。從利用空蛋殼製作的迷你熱氣球童玩，到風箏、降落傘、萊特兄弟的飛機等，人類一次次挑戰飛行的可能性。本單元以珍珠板示範製作簡單的小型滑翔機，並透過實作，介紹航空器的飛行原理、飛行的穩定與運動的控制，及基礎物理原理常應用到的伯努利定理（Bernoulli's Theorem）。

十六、機器人

科幻片中的機器人相當擬人化，擁有聽覺、視覺，甚至有情緒，它能和人互動、還能自我學習與思考。在現實生活中，機器人的工作品質穩定且精確，遇到危險環境時還能取代人類去執行工作。機器人的運用相當廣泛，已經成為許多產業不可或缺的好幫手。本單元介紹機器人的構造、類別及應用範圍，揭開機器人的神秘面紗。

十七、遙控車

一部玩具遙控車雖然只是一個模型，卻包含不少科學與科技的知識和技巧，例如機械原理、電腦控制和程式邏輯等。遙控車主要有電動式與燃油式兩大類，燃油式是以引擎為動力機構，以汽油或柴油做為能源。本單元以燃油式遙控車進行講解，介紹遙控車的構成、操作及其遙控系統的操作原理與特殊運用等。

十八、影片的誕生

隨著數位相機、數位攝影機的日漸普及，帶給消費者許多自我展現的機會，為生活增添樂趣。然而，不是每個人都可以拍出電影一般的專業質感。影片的誕生不是單純的堆疊畫面。如何拍攝、如何剪輯到完成，都是一門學問。本單元介紹影片誕生的三大步驟、四大元素；說明各個製作期間的分工，以及影像組合、對話與旁白、音響與聲響、音樂效果的原理和使用方式。

十九、替代能源

目前使用的主要能源為石油、煤炭及煤產品。由於全球石油及煤等化石燃料都有用盡之時，為了地球的永續發展，除了節省能源外，應開發低污染性能源，並尋找替代燃料與再生能源。本單元由能源危機議題切入，帶出世界各國對於能源及環境污染問題的因應，進而介紹新興的替代能源及實際應用情形。

二十、綠色建築

地球資源有限，人類無限制的開發使用，造成各種環境污染，也危害到地球生物的生存。本單元介紹綠色建築，也稱為綠建築，強調人與自然環境的共存，使用最少能源及製造最少廢棄物之建築物。並說明綠色建築的環境評估指標、綠建材的優點與特性。

教育資料與研究 (雙月刊)

教育資料與研究

發行者：國立教育資料館

發行人：王世英

發行地址：台北市大安區 (106) 和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090-125

傳真：02-2357-9595

網址：www.nioerar.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2008 年 06 月 28 日出刊 (本刊同時登載於國立教育資料館網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>)

編輯委員會

召集人：王世英

總編輯：溫明麗

編輯委員：吳明玕／吳明清／吳清山／周佳蓉／周玟玲／林威志／林源湧／邱美虹

施正鋒／段慧瑩／范麗娟／陳文團／黃炳煌／黃能堂／溫明麗／劉春榮

劉美慧／歐用生／謝雅惠／羅綸新／William Sweet (加拿大)

編輯小組：吳美清 (召集人)／王秉倫／王清標／張雲龍／陳智榮／陳樂翔／黃仁瑜／黃欣斐／廖晉瑩

本期執行編輯：廖晉瑩

助理編輯：羅天豪

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：台北市大安區 (106) 和平東路一段 179 號 8 樓

電話：02-2351-9090-113 或 115

印刷者：洪記印刷有限公司

地址：台中市西區明智街 25 號

電話：04-2314-0788

定價：每期新台幣一二〇元 (不含郵資，訂閱費詳如劃撥單)

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：14001708

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

教育部員工消費合作社

地址：台北市中山南路 5 號 電話：02-2356-6054

五南文化廣場

地址：台中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第 5187 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300024

ISSN：1024 - 3058

◎版權所有，轉載請依本館著作授權利用作業要點辦理◎

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Published Bimonthly by: National Institute of Educational Resources and Research

Publisher: Shih-Ying Wang

Address: 8F, No.179, Section 1, Heping East Road, Taipei, Taiwan

Tel: +886-2-2351-9090-125

Fax: +886-2-2357-9595

Website: <http://www.nioerar.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.nioerar.edu.tw

Chair: Shih Ying Wang

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Editorial Board: Mei-Hung Chiu / Chia-Jung Chou / Mei-Ling Chou / Hui-Ying Duan

Lih-Jiuan Fan / Ping-Huang Huang / Neng-Tang Huang / Chun-Rong Liu

Mei-Huei Liu / Wei-Jhih Lin / Yuan-Yung Lin / Lwun-Syin Lwo

Yung-Sheng Ou / Ya-Hui Shieh / Cheng-Feng Shih / William Sweet (Canada)

Van-Doan Tran / Sophia Ming-Lee Wen / Ching-Shan Wu

Ming-Ching Wu / Ming-Jyue Wu

Executive Editors: Chih-Lung Chen / Luo-Xiang Chen / Yun-Lung Chang / Hsin-Pei Huang

Jen-Yu Huang / Chin-Ying Liao / Pin-Lun Wang / Ching-Piao Wang

Mei-Ching Wu

Assistant Editor: Tien-Hao Lo

Submitting Manuscripts:

Please see website, as follows: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Printed by Jen Fu Printing Co., Ltd.

Address: Hung Chyi Printing Co., Ltd. No. 25. Mingjhih St., West District Taichung City, Taiwan

Tel: +886-4-23140788

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No.5, Zhong-shan S. Rd., Taipei, Taiwan, R.O.C

Tel: +886-2-23566054

WU-NAN BOOKS CO. LTD. R.O.C Government Publications.

Address: No.6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Date Founded: November 28, 1994

Date Published: June 28, 2008

Bimonthly Journal of Educational Resources
and Research Volume 82

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

●總編輯：溫明麗，國立台灣師範大學教育學系教授

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)

●召集人：王世英，國立教育資料館館長

Chair: Shih-Ying Wang (Director General, National Institute of Educational Resources and Research)

編審委員：(Editorial Board)

●吳明玕，國立教育資料館教育資料組主任

Ming-Jyue Wu (Director, Educational Resources Division, National Institute of Education Resources and Research)

●吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授兼所長

Ming-Ching Wu (Professor & Director, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)

●吳清山，台北市政府教育局局長

Ching-Shan Wu (Commissioner, Department of Education of Taipei City Government)

●周佳蓉，國立教育資料館人事室主任

Chia-Jung Chou (Director, Personnel Office, National Institute of Educational Resources and Research)

●周玟玲，國立教育資料館會計室主任

Mei-Ling Chou (Director, Accounting Office, National Institute of Educational Resources and Research)

●林威志，國立教育資料館視聽教育組主任

Wei-Jhih Lin (Director, Audio-Visual Education Division, National Institute of Educational Resources and Research)

●林源湧，國立教育資料館總務組主任

Yuan-Yung Lin (Director, General Affairs Division, National Institute of Education Resources and Research)

●邱美虹，國立台灣師範大學科學教育研究所教授

Mei-Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)

●施正鋒，國立東華大學原住民民族學院院長

Cheng-Feng Shih (Dean, College of Indigenous Studies, National Dong Hwa University)

●段慧瑩，國立台北護理學院嬰幼兒保育系副教授兼師資培育中心主任

Hui-Ying Duan (Director of Center of Teacher Education, Associate Professor of Department of Infant and Child Care, National Taipei College of Nursing)

●范麗娟，國立東華大學民族文化學系副教授

Lih-Jiuan Fann (Associate Professor, Department of Indigenous Cultures, National Dong Hwa University)

●陳文團，國立台灣大學哲學系教授

Van-Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)

●黃炳煌，國立政治大學教育學系兼任教授

Ping-Huang Huang (Adjunct Professor, Department of Education, National Chengchi University)

●黃能堂，國立台灣師範大學工業科技教育學系教授

Neng-Tang Huang (Professor, Department of Industrial Technology Education, National Taiwan Normal University)

●劉春榮，台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授兼所長

Chun-Rong Liu (Professor & Director, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)

●劉美慧，國立台灣師範大學教育學系教授

Mei-Huei Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)

●歐用生，大同大學講座教授

Yung-Sheng Ou (Chair Professor, Tatung University)

●謝雅惠，國立教育資料館秘書

Ya-Hui Shieh (Secretary, National Institute of Educational Resources and Research)

●羅綸新，國立台灣海洋大學教育研究所教授兼所長

Lwun-Syin Lwo (Professor & Director, Graduate Institute of Education, National Taiwan Ocean University)

●William Sweet (Professor, Department of Philosophy, St. Thomas University, Canada)



國立教育資料館 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300024

定價：新台幣120元

Educational Resources and Research