

社區大學新移民議題融入媒體技巧課程經驗之個案研究

1-32

徐敏雄*

本研究採取個案研究方法，運用非結構式訪談及作品檢核等資料蒐集與分析策略，探究社區大學師生參與新移民議題融入媒體技巧課程的經驗，以瞭解融入式課程的參與經驗對於提升師生融入式課程設計、媒體操作技巧和跨文化理解等知識技能的關連性。基本上，台灣社區大學的辦學目標均設定在「知識解放、邁向公民社會」，亦即要讓教科書中的套裝知識能與生活經驗相互對話，重拾生活經驗的重要性與價值性，並培養學員具備參與公共事務的公民素養。但鑑於本課程授課講師過去的教學經驗甚少深入在地生活經驗，所以本次課程特地將在地新移民的生活議題融入既有網路媒體技巧之中，並採取融入議題與主軸課程彼此對話、相互修正的融入原則進行課程設計與教學，讓師生們有更多機會將課堂所學運用在現實生活之中，進而關心在地多元文化議題。整套課程執行下來共延續三個月，平均每兩周上課 3 小時；學員人數共有 12 位，其中 11 位是女性，學歷涵蓋小學至大學畢業。根據本研究結果顯示，融入式課程的操作模式不僅能提升社大師生們的媒體技巧和跨文化理解能力，亦可強化講師融入式課程設計相關知能，可作為未來其他社大推動融入式課程之參考依據。

關鍵詞：社區大學、跨文化理解、媒體技巧、融入式課程

* 徐敏雄：國立暨南國際大學成人與繼續教育研究所副教授
mhhsu@ncnu.edu.tw

On the Experiences of Infusing Issues of New Immigrants Into a Community College Curriculum: A Case Study of a Civic Journalists Workshop

Min-Hsiung Hsu*

This research adopted a case study approach, where data was collected through unstructured interviews and checklists, to investigate the implementation process of infusing issues of new immigrants into a civic journalists workshop and to explore its impacts on participants' media skills and intercultural understanding abilities in a community college. Basically, the educational goals of community college were "knowledge liberation and civil society development". By using instructional strategies based on three kinds of infusion principles, this three-month curriculum was designed to provide training in media skills and cultivate in-depth understanding about the living conditions of new immigrants. Twelve participants (11 of whom were women) attended the class where they meet 3 hours every two weeks. The educational backgrounds of these participants range from having a college degree to ones who are elementary school graduates. The results of this study shows that infusion curriculum indeed helped the learners raise intercultural understanding and media skills, and the instructor was allowed to improve her professional knowledge and competence about infusion curriculum design. Based on these findings, some suggestions were proposed for further infusion curriculum implementation and research.

Keywords: *community college, intercultural understanding, media skills, infusion curriculum*

* Min-Hsiung Hsu: Associate Professor, Graduate Institute of Adult & Continuing Education, National Chi Nan University

社區大學新移民議題融入媒體技巧課程經驗之個案研究

徐敏雄

壹、緒論

一、研究背景與重要性

為扭轉工具理性和科學霸權對人類「主體性」(subjectivity)和「能動性」(agency)的戕害，在民間教改團體及黃武雄等學者專家的倡議下，台灣於1998年設立了以「知識解放、邁向公民社會」為主要理想的社區大學（以下簡稱「社大」）。一改傳統學術界和教育體制長期忽略行動者（agent）主體性的作法，社大在教學與課程設計上希望重新賦予師生主觀經驗在知識建構過程中的應得地位，進而重拾其對自身及所屬環境改變的能動性（黃武雄，2003）。在此理念下，徐敏雄（2008a）建議社大可採行「融入式課程設計」的模式，讓社大的教與學更貼近真實世界，使師生們更清楚地瞭解到自己的實踐行動與外在人文、社會與自然環境，以及各類學科知識的動態關係。這種強調融合師生主觀經驗、教科書客觀知能，社區人文、社會與自然實體的課程設計模式，主要是透過引發師生們以自身生命經驗與客觀知識技能和社區實體相互碰撞的過程，反思各類學科內涵和社區現況合理性，以及行動者主觀經驗的偏狹性和侷限性，以便對既有知識技能、社區實體和主體經驗進行持續地修正與更新。

為具體將上述社大辦學理念透過融入式課程的操作加以實踐，研究者挑選了社大的「網路 PeoPo 公民新聞種子工作坊」作為實踐與研究場域。之所以選擇該課程作為研究場域，主要是考量到當今社會中每個人的價值思維與生活方式無不深受媒體文化影響，但媒體資訊卻不盡然真實反映生活世界，而是蘊含複雜的利益和權力關係。所以，現代公民勢必得具備一定程度的「媒體素養」(media literacy)，方能瞭解、接近使用、評量、批判分析媒體（Potter, 2008；Silverblatt, 2008），進而從「被動的」訊息接收者轉變為「主動的」詮釋者與創造者，成為一個積極的現代公民。在與社大開

授「網路 PeoPo 公民新聞種子工作坊」的陳老師多次商討後，決定一起規劃、推動包含課堂講授和團體實作兩階段的融入式課程，並由師生們決定以社區內新移民生活適應狀況的採訪為其共通實做主題，希望以此深化學員媒體素養和多元文化視野。

事實上，早在教育部（2002）頒佈的《媒體素養教育政策白皮書》中，就已提及公民有知曉、傳布消息、討論時政、保護個人隱私、接近與使用媒體及接受媒體素養教育等六大項「公民傳播權」；並宣示除正規教育體制外，還要以公民為主體，在社區中提供媒體製作技術和實踐場域，培養公民獨立思辨的能力、營造健康媒體社區。此外，在歐盟執行委員會（European Commission, 2004）發表的八大終身學習核心能力中，也將「數位化能力」（digital competence）和「人際、跨文化與社會能力」（interpersonal, intercultural and social competence）同列為重要項目。該委員會希望透過數位化和跨文化能力的實踐，讓民眾有機會涵養理解多元社會中差異行為與禮俗的「知識」，採取建設性溝通、表達挫折與形塑文化認同的「能力」，以及願意尊重他者、破除刻板印象的「態度」，進而從多元批判和同理尊重的角度，於日常生活中運用電子化大眾傳播技術進行知識的形構與傳遞。就此來看，由於本研究之實踐場域—「網路 PeoPo 公民新聞種子工作坊」融合了上述媒體素養及跨文化理解兩大核心能力，因此更凸顯其重要性。

二、研究目的

基於以上研究背景和動機，研究者認為無論就融入式課程設計的課程型態，或媒體素養與認識新移民生活狀況之課程內涵來看，「網路 PeoPo 公民新聞種子工作坊」均能扣緊社大「知識解放、邁向公民社會」的辦學理念。雖然寄望一個學期的融入式課程設計就能提升師生們的媒體分析和批判能力，在實踐層面上確實存在相當多的困難，特別是本課程多數學員對於媒體技巧的使用都還屬於入門階段，而陳老師過去的學習和教學經驗，也是偏向媒體技巧的操作，而非文化研究或媒體批判分析。但無庸置疑的是，認識、接近與操作媒體工具不僅是各類媒體素養的一個重要起點，也是現代公民所從「被動的」訊息接收者轉變為「主動的」詮釋者與創造者所不可或缺的必要條件。所以在研究目的設定上，研究者乃以釐清融入式課程的實踐，與深化師生們媒體操作技巧及多元文化理解能力的關連性為主，並透過個案研究的方法，運用非結構式訪談和作品檢核的資料蒐集和分析策略，記錄、分析師生們的參與經驗和反思歷程，以作為社大日後推動融入式課程之參考。

貳、文獻評析

由於本研究牽涉社大課程、融入式課程、媒體素養和跨文化理解等四大議題，因此底下文獻評析的部分將針對當前相關理論或實證研究成果進行回顧。

一、社區大學的創設理想：打破工具理性與客觀知識的困局

在社大創始者黃武雄（2003）眼中，傳統大學院校採行的客觀主義與工具理性方法將大量個人經驗剔除於合法知識外，剩下被認可的素材再經分門化、客觀化、抽象化與標準化之細密處理，形成系統化的「套裝知識」。在套裝知識影響下，學生沒有機會覺察自身主體經驗的存在，更不可能嘗試用自己的經驗碰撞、懷疑或印證套裝知識；他們能做的僅是不加思索地把客觀知識當成主觀感知，使其自身被客體化，其結果很容易使個人思想與意識趨於工具化與單一化，甚至助長專斷主義的形成。為扭轉此一困境，使行動者主體性和能動性得到適切發展，黃武雄倡議的社大課程強調學員必須參與課堂討論，親身經歷知識「解構—重構—再解構—再重構」的動態過程，並以具體行動改善過度重視工具理性和經濟效益，忽略生態環保、歷史人文、社會正義的現況，進而邁向公民社會理想。

更詳細地說，黃武雄（2004）之所以強調學習者的「主體性」，是希望翻轉傳統教育體制長期側重教師主導性和教科書權威性，忽略學習者主觀經驗在知識建構過程中的主體地位的問題；因為世間所有知識不外乎是不同時空下人類所經歷、匯聚出來的集體或個體經驗，忽略學習者主體經驗的結果將使建構出來的知識與真實世界分離（黃武雄，2003）。至於「能動性」的概念也是延續「主體性」主張而來，認為學習者應有機會、有能力藉由自己親身參與或體驗的過程，將自身主觀經驗與書本上的客體經驗或主流文化相互印證、彼此問難，進而修正既有知識技能或發展出更適合自己的新世界觀與生活方式，而非僅能被動地接受僵化的客觀知識或主流論點。

二、社大融入式課程設計的理論：具體化客觀知識、主觀經驗與社區實體的相互碰撞的操作策略

（一）融入式課程的論述

基本上，研究者認為前述黃武雄（2003）的社大課程論述較著重知識論的層次，至

於如何落實此知識架構的課程設計方法，以徐敏雄（2008a）建議的融入式課程設計較為具體。歸本溯源，融入式課程的概念在國外能源教育或科技素養教育中早已被提及，各家論述中以 Laughlin 和 Engleson（1982）的能源教育融入式課程最負盛名，他們將融入式課程定義為將原本分屬不同類別、實際上卻相互關連的單元（units）融合在一起教授。Laughlin 和 Engleson 的融入式課程設計模式提出後，美國 Wisconsin 州教育廳隨即予以適度增補，並於 1985 年頒佈以下八個課程融入步驟：(1)選擇適當的環境主題；(2)選定教學科目及單元；(3)發展環境教學目標；(4)制訂環境教材內容融入既有課程；(5)發展新的教學過程；(6)增加新的過程技術；(7)增加新的教學資源，以進行新的教學活動；(8)蒐集有關活動及建議新的活動主題（田振榮，1995；楊冠政，1997）。

Wisconsin 州教育廳頒佈環境教育課程設計指引後，便成為環境教育（楊冠政，1997；Brinckerhoff, 1985；Jarcho, 1985）、能源教育（田振榮，1995；李大偉，1997）和生命教育（蔡明昌、吳瓊如，2004）等各領域融入式課程的重要參考依據。例如 Brinckerhoff（1985）和 Jarcho（1985）曾將「融入式取向」定義為將某些小單元或議題「安插入」（insert into）既有課程教材的方式，其優點是對既有標準課程干擾最小，教師卻又可以自由添加希望融入的新議題。在 1990 年代之後諸如陳育淳（1996）和楊馥如（2010）的藝術教育，Ametrano、Callaway 和 Stickel（2002）的諮商教育，以及 Park 和 Cordero（2010）、Cordero、White、Park 和 Israel（2010）的健康教育等相關論述或研究中，雖然甚少如同 Laughlin 和 Engleson（1982）那樣詳細討論融入式課程的內涵，但就其課程操作原則來看，依然是強調將正規教育外的特定議題統整入（integrating）既有課程，使學生在學習例行必修課程時能同時涵養特定議題的知識技能。

相較於上述融入式課程的討論較集中在基本定義與操作原則，在黃政傑（2005）的論述中曾具體地提出五種融入式課程型態。第一種課程型態是把融入議題當成一個獨立的科目施教，但嚴格說來它比較像是「獨立設科」並非前述的「融入式課程」，因為融入議題並沒有與既有課程產生知識交會。第二種課程型態是「附加的型態」，其做法是在現有學科中添加一個到數個社會議題單元。第三種課程型態是把社會議題徹底融合到所有學科單元中。第四種型態是以學校課外活動的方式進行教學。第五種型態是利用校園及教室環境布置等潛在課程，將所相關議題融入其中。

從以上文獻來看，既有研究多將融入式課程設計視為透過添加新議題到既有課程或學習活動中，使教師可以在不另開一門新課的情況下，協助學生從多元的角度反思同一個議題，或將各種專業知能實踐於現實生活。在近年來融入式課程的實證研究中（陳育

淳，1996；吳淑菁，2009；楊馥如，2010）也可以看出將生命價值、性別或生死議題設定為「融入議題」，將之融入音樂和藝術教育等「主軸課程」的做法。這些研究都發現，融入式課程不僅有助於學習者反思或操作既有正式課程所欲傳達的知能，融入議題的核心精神也經常可以展現在師生日常生活或學習者的作品上；特別是具行動研究色彩的融入式課程操作，更能強化教師專業知識和教學環境的反思能力。此外，在 Ametrano 等人（2002）的論文中也可以看出，將多元文化要素融入諮商教育課程十分有助於學生在學習諮商技巧時一併涵養性別、種族、族群等社會差異的覺察力和同理心。

（二）社大融入式課程設計的內涵

站在前述融入式課程的基本概念上，徐敏雄（2008a，2009a）參考黃政傑（2005）對「融入式課程型態」的論述，以及社大「知識解放、邁向公民社會」的辦學理念後，提出單科附加單元、單科徹底融合、多學科附加單元、多學科徹底融合四種社大融入式課程設計型態，以及「將社區實體視為客觀知識」、「將社區實體視為可建構對象」和「將社區實體視為反思素材」等三種課程融入策略。

如同黃武雄（2003，2004）所言，傳統正規教育體制內的課程多強調教科書套裝知識的正統性、無誤性，及授課教師的權威性和主導性，以致忽略了學習者經驗及生活世界在學習歷程中的重要位置。為強化社大課程中「套裝知識」與「經驗知識」的對話深度，並將學習者從課程的「客體」轉換至「主體」位置，在徐敏雄（2008a）的融入式課程論述中，除了將社區人文、社會與自然環境（即「社區實體」）設定為「融入議題」，並把學習者主觀經驗視為與社區實體形構具有互為主客之二重關係（duality）的內涵項目，同時，也將教科書中的客觀知識及講師主觀經驗當成「主軸課程」，希望藉此凸顯「套裝知識—經驗知識」及「講師—學習者」在傳統正規教育中的特殊關係，以及扭轉或重構此一關係作為社大課程設計目標的具體意義。

雖然黃武雄（2003，2004）在社大創始之初所提出的課程設計目標，是希望扭轉傳統教育體制內的各項不平等關係，但根據徐敏雄（2008b）的研究，目前多數社大講師還是多以自身主觀經驗及其對教科書知識技能的詮釋來設計課程，相對而言，較少納入學習者主觀經驗或社區實體素材。因此，倘若能透過融入社區實體與學習者主觀經驗，相信必能創造出更多機會促使講師主觀經驗、教科書客觀知識與在地實體和學習者主觀經驗進行對話，進而產生各種知識與經驗反思。基於這樣的考量，原則上研究者在仍繼續沿用徐敏雄（2008a，2009a）對社大融入式課程設計的基本理念，也

就是把講師主觀經驗和教科書知能視為「主軸課程」，並將社區實體設定為「融入議題」。但由於社區實體的構成要素必然包含學員的各類行動，及其與人文要素、社會結構與自然環境之間的互動關係，而社區公共議題的表達也經常是透過學員主觀生活經驗進行陳述。因此，在本文中研究者傾向把「學習者主觀經驗」一併納入社區實體進行討論，亦即將之視為「社區實體」的一部份。

只是鑑於徐敏雄（2008a，2009a）以往所提出的三大類融入策略標題用語，較無法突顯「主軸課程」和「融入議題」在社大課程設計中獨特的動態關係，亦即引發講師和學員們彼此的經驗碰撞與知識反思，所以在本文中擬將原有的三項融入策略修改為「將『融入議題』視為具體化或深化『主軸課程』的元素」、「將『融入議題』視為可透過『主軸課程』重新詮釋或建構的對象」和「將『融入議題』視為可透過『主軸課程』培養師生反思能力的素材」，以彰顯「主軸課程」和「融入議題」的動態關係。

如此一來，與文獻中提及正規教育的融入式課程相比較，由於社大融入式課程中的「融入議題」與「主軸課程」間具有互為主客的二重關係，而非如同高中或國小教育般只是「主軸課程」（例如國英數自然等）的一個「附帶單元」，因此更有可能實踐黃武雄（2003，2004）所謂「經驗知識」與「套裝知識」的對話、反思與相互修正理想。由此，也更能突顯出社大與正規教育融入式課程的一項重要差異，就是在社大「主軸課程」並不享有正規教育體制中的優勢位置，之所以命名為「主軸課程」，純粹是因為它是講師所設定的「正式課名」，但若就課程所蘊含之知識位階來說，「融入議題」的重要性和豐富性本來就不低於「主軸課程」，而這項價值也是在黃武雄（2003，2004）和徐敏雄（2008a）的課程論述中始終強調的目標。

以下便是本研究在參考、修正徐敏雄（2008a，2009a）既有的融入式課程論述後，所提出的四大類社大融入式課程型態及三種社大融入式課程設計策略。

1. 四大類社大融入式課程型態

（1）單科附加單元：其操作方式是由社大講師在其教授課程中加入一至數個特定議題或單元，亦或是參訪社區中的實體場域。

（2）單科徹底融合：其操作方式是由個別社大講師將特定議題不著痕跡地徹底分散至十八週所有課程單元裡。

（3）多學科附加單元：其操作方式是同一學期內，由不同科目的講師圍繞著同一融入議題設計課程，講師們可加入一至數個特定議題或單元，亦或是參訪社區中的實體場域。

(4) 多學科徹底融合：「多學科徹底融合」的操作方式基本上與「多學科附加單元」相仿，不同的是，它強調十八週主軸課程都要融入特定議題。

綜合以上所述，可得如表 1 所示的四大類社大融入式課程型態：

表 1 四大類社大融入式課程型態

融入次數	主軸課程數量	單一學科	多學科
融入一次至數次		單科附加單元	多學科附加單元
十八週徹底融入		單科徹底融合	多學科徹底融合

資料來源：「社區大學融入式課程設計之研究：基隆和新竹青風香社大的比較分析」，徐敏雄，2009a，教育科學研究期刊，54（3），73。

2. 三種社大融入式課程設計策略

(1) 將「融入議題」視為具體化或深化「主軸課程」的元素：此一融入策略是在社大講師主軸課程上，添加入社區實體的融入議題，讓主軸課程的學習可以更貼近生活世界，甚至發現個人經驗與社區實體之間的新關連。

(2) 將「融入議題」視為可透過「主軸課程」重新詮釋或建構的對象：此一融入策略也是在主軸課程上添加入社區實體元素，不同的是它將主軸課程和融入議題要素均視為可重新詮釋或建構的動態而非靜態實體存在。課程進行過程中，講師的重要任務是引發學習者將融入議題和主軸課程相互碰撞，進而發現各自及相互間豐富的面貌或意義。簡言之，此一融入策略看重的是對同一生活事件之多元化詮釋或建構。

(3) 將「融入議題」視為可透過「主軸課程」培養師生自我反思能力的素材：與第二種融入策略相仿，第三種融入策略也是在主軸課程中添加融入議題，並強調融入議題與主軸課程的對話。所不同的是，此項策略更重視授課講師和學習者一同在課程進行中透過主軸課程和融入議題的碰撞，反思自身各種價值預設和實踐行動的合理性/矛盾性，而非如同第二種策略般只將經驗與知識的反思任務設定在學員身上。也因為這樣，講師可能在課程進行過程中隨時根據自身與學員的反思性新體驗，適時地調整課程內容與行動模式。

關於台灣社大融入式課程的推動現況，根據目前關於基隆社大、台北市 12 所社大及新竹青草湖、風城和香山 3 所社大的實證研究顯示（徐敏雄，2008b，2009a），在課程型態上多數社大都是以「附加單元」而非「徹底融入」進行，因為要在十八週主軸課程內全盤融入特殊議題，不僅講師要在課前有相當準備，學員也要有一定的接

受度。但以目前社大學員學習動機偏重個人興趣或實用性技巧（黃明月、陳雪雲，2007），講師在白天多有其他工作而不容易有充裕時間準備（徐敏雄，2008b，2009a）等情況來看，要落實確實較為困難。其次，在融入策略使用方面，目前社大通常會因情況交錯使用三大類融入策略，而非單獨使用某一類方法（徐敏雄，2009a）。至於融入式課程的推動困境，除前述準備時間不足的問題，主軸課程和融入議題的融合程度有待提升、講師對融入式課程瞭解與支持度偏低，缺乏配套教材、評鑑指標及執行評鑑的專業人員等，也都是多數社大出現的瓶頸（徐敏雄，2008b，2009a）。

三、媒體素養及跨文化理解能力的內涵

根據 Potter（2008）的說法，「媒體素養」是當人們置身於媒體時，用以詮釋所接觸訊息意義的一套觀點（perspectives），這套觀點是源自人類日常生活的知識結構。為了順利進行知識結構的形構，人們會需要各種媒體技術作為工具，並搭配源自媒體和真實世界的素材。更詳細地說，媒體素養的內涵除了要學習者熟悉傳播媒體（如廣播、電視或互動媒體等）的基本操作技巧、懂得如何運用媒體製作與傳遞訊息外，還能從多元角度詮釋媒體傳遞的訊息內容，覺察、評量媒體與社會文化間的關係及其對個人與社會的影響，甚至從政治與經濟面向批判傳播媒體運作機制蘊含的權力和利益糾葛。這樣一種素養涵蓋認知、情感、美學和道德四個面向，而非狹隘的單一範疇能力，其培養方式也必須具有連續性（Megee, 1997a, 1997b；Potter, 2008；Silverblatt, 2008），亦即終其一生反思成長的「終身學習」過程。從這種「媒體素養」所延伸出的「媒體素養教育」，其目的是要

培養每個公民成為耳聰目明的收訊者，能對媒體深入瞭解，不再消極地接收媒體資訊，更可積極地「解毒」與「解讀」媒體、「接近使用」媒體，……成為主動的媒體公民—有能力加入資訊生產、善用媒體並進行公共監督（教育部，2002，頁 7）。

至於「跨文化理解或跨文化能力」（intercultural understanding and competence）的概念，在聯合國教科文組織（UNESCO, 1997）年發表的「漢堡成人學習宣言」（The Hamburg Declaration on Adult Learning）中也指出：為消除暴力文化，人類必須在家庭、社區、國家與國際間透過對話、相互理解的方式中，以協商取代暴力，學習基於正義與包容建構和平的文化，推動公民和民主的教育。另外，成人學習也要反映出多元文

化的豐富性，尊重傳統文化、常民知識以及運用母語進行學習的權利。這種強調多元群體彼此間基於理解、包容、接納、合作共生態度，持續認識和重構自身與差異族群文化認同的能力，即所謂「跨文化理解能力」。

事實上，多數倡議發展跨文化能力的學者也提到，為因應個人和團體間因年齡、性別、階級、專業、宗教、族群等文化差異所導致對社會實體建構與知識論述的落差，人們有必要以理解自己與互動對方的文化為起點，學習從對方的角度看待他們的文化，藉以發展出覺察、包容、同理、欣賞差異文化的素養，並擁有建立跨文化人際關係、有效地溝通、為與他人合作共謀利益而遵守共同規範的能力。但這些特質和能力無法在普遍的一般情境中培養，而是要在特殊情境中透過具差異性的個人或群體相遇，抱持相互尊重、同理、容忍、合作的態度，運用角色扮演的互動歷程，隨著學習認識彼此的語言、歷史與文化特徵逐漸涵養起來，這種跨文化理解的促進過程亦所謂「跨文化學習」歷程（陳國明，2003；Imel, 1998；Taylor & Henao, 2006）。

基於以上的理解，研究者認為在理念層次上，本研究的實踐場域—「PeoPo 網路公民平台工作坊」的融入式課程設計，除了將一般社大之網路媒體課程均會教授到的基本技巧設定為「主軸課程」，還要把「社區差異族群生活狀況的採訪」列為本課程的「融入議題」。透過多元文化族群友善相遇場景的營造，以及採訪過後的團體報告製作與分享討論會的舉辦，學員們便有機會在運用課堂所學之媒體技巧的同時認識差異族群的生活處境，以及自身的獨特價值和生活方式，進而在各種討論課程中透過多元價值與經驗的碰撞，反思自身對少數族群的可能偏見，從而實踐社大知識解放、邁向公民社會的理想。

參、研究設計與方法

根據以上考量，本文中研究者乃以徐敏雄（2008a，2009a）的社大融入式課程設計論述為基礎，並以「PeoPo 網路公民平台工作坊」為研究場域，嘗試瞭解參與融入式課程的經驗對於提升師生們媒體操作技巧和多元文化理解的關連性。鑑於參與本研究的師生對融入式課程設計瞭解尚淺，所以研究者除與陳老師決定暫時從「單科附加單元」之融入式課程形態著手，並力邀其參加暨南大學成人教育所與台北市萬華社大於 97 年 11 月 29 日合辦的「社區大學融入式課程設計工作坊」，以提升其對融入式課

程的理解。之後，再與陳老師詳細討論課程形式、融入策略和操作流程，以提升主軸課程和融入議題的融合度；並根據不同階段課程主題事先草擬配套教材和評鑑工具，再依照各階段執行狀況因地制宜地作出必要調整。

此外，為取得學員更深的信任以及課程推動過程中更多的行政資源，研究者除了在課程開始前便與該社大校長和行政同仁充分溝通並達成合作共識，也在第一堂課與陳老師一同到班上向學員詳細介紹融入式課程基本概念、操作策略及研究流程，並隨時針對師生們參與課程的困境舉辦小型討論會，共商問題解決之道。

再者，由於本研究主要旨趣在瞭解透過一連串媒體技巧課程、新移民生活現況演講、採訪拍攝實作、小組問題討論、期末分享會等活動的參與，能否為「PeoPo 網路公民平台工作坊」的師生們帶來不同於以往側重媒體技巧操作課程的學習體驗，亦即透過一連串融入式課程的介入，能否引發師生們操作技巧以外的媒體素養，以及新移民生活適應狀況的跨文化理解能力。就此來看，本研究十分適合採取「個案研究方法」（case study method）進行考察，因為它關切特定團體，也就是本研究中所謂的「個案」—「PeoPo 網路公民平台工作坊」的師生們—長時間參與某些活動的整體經驗之蒐集與分析（Bogdan & Biklen, 2007）。

為紀錄、分析不同課程實施階段師生們的參與經驗，以釐清社大融入式課程的推動對他們可能帶來的多元學習成效，研究者乃依循「個案研究方法」的基本邏輯，採用非結構式訪談及作品檢核的資料蒐集策略，紀錄、分析師生們在不同階段的參與心得與學習成效。由於本研究蒐集與分析資料的策略包含講師與學員的經驗訪談及實體作品評量，並關照到不同課程階段師生經驗的連結性及改變狀況，所以能兼顧個案研究所強調多重資料來源及串連證據鏈（a chain of evidence）的研究原則，以具體提升研究校度與信度（Yin, 2009）。

至於本研究之實踐場域與研究參與者、融入式課程設計與執行歷程、資料蒐集與分析方法，現詳述如下。

一、研究場域與研究參與者

本研究最初設定的學員是 98 年 1 月 13 日至 98 年 2 月 24 日的參與者，但由於該班選課人數僅 7 人，願意繼續參與第二階段課程者只有 2 人。考量到 98 年度課程內容與 97 年度差異不大，且 97 年度課程結束時間距 98 年 1 月底也只有 3 個多月，在取得授課講師陳老師支持後，研究者決定邀請 97 年度曾參與第一階段課程的 16 位學

員一同參與第二階段課程。不過到 98 年 4 月 11 日成果展完成為止，完整參與兩階段課程的學員剩下 12 位，其中有 11 位是女性、1 位男性；35 歲和 45 歲各 1 位，其餘均為 50 至 63 歲之間；平均參與社大年數 4 年，學歷多為大專畢業。至於陳老師是一位女性講師，大專畢業，目前從事電腦網路工作，在社大開授電腦網路課程已有 6 年。受訪學員詳細資料如表 2 所示。

表 2 受訪者基本資料

代號	性別	參與社大年數	學歷
A	女	3.5 年	國小
B	女	首次參與	大專
C	女	6	初中
D	女	9	高中
E	女	3	國小
F	女	3	大學
G	男	3.5	大學
H	女	9	大專
I	女	6	大專
J	女	1.5	國小
K	女	6	大專
L	女	1	高職

二、融入式課程設計與執行歷程

基本上，第一階段的主軸課程規劃與執行主要由陳老師負責。在決定課程核心能力時，陳老師主要根據自己操作 PeoPo 平台及參與東吳大學「人文社會研究室暨地理資訊系統 (GIS)」的經驗，參考網路媒體教科書內容架構，認為學員若欲成為一個網路公民記者，應該要有操作相關的網路平台和媒體技巧的能力，亦即具備本研究中所提到操作 PeoPo 網路平台的相關技能。基於這樣的課程設計理念，陳老師歸納出下列六項基本的網路媒體技巧，並將之訂為「主軸課程」的課程目標：(1)瞭解 PeoPo 系統；(2)能設定 PeoPo 系統；(3)能管理 PeoPo 的文章、照片和影片；(4)能運用影像說故事；(5)能用相機來報導故事；(6)能運用剪接效果。之後，陳老師再將此六大核心能力轉換成各次課程的次目標，並延伸出各次課程主題內容（詳見表 3）。

表 3 本研究第一階段主軸課程的課程目標與主題

課程目標（核心能力）	課程主題
（一）瞭解 PeoPo 系統為何	1.瞭解 PeoPo 平台主要特色 2.瞭解 PeoPo 平台與其他平台差異
（二）能設定 PeoPo 系統（公民記者服務申請）	1.在 PeoPo 平台填寫資料 2.設定 PeoPo 平台系統
（三）能管理 PeoPo 的文章、照片和影片	1.在 PeoPo 平台發表文章 2.管理 PeoPo 平台文章 3.在 PeoPo 平台張貼照片 4.管理 PeoPo 平台相簿 5.在 PeoPo 平台張貼影片 6.管理 PeoPo 平台影片
（四）能運用影像說故事（攝影功能）	1.瞭解數位相機基本功能 2.操作數位相機基本技巧 3.處理數位相機攝影時常見問題 4.運用數位相機分鏡技巧 5.操作 Windows Movie Maker 剪輯技巧 6.操作匯入視訊技巧 7.操作擷取視訊技巧 8.操作運用腳本/時間表技巧
（五）能用相機來報導故事（拍照功能）	1.瞭解數位相機基本功能 2.操作數位相機基本技巧 3.處理數位相機拍照時常見問題 4.操作數位相機構圖技巧 5.操作數位相機鏡頭語言 6.操作匯入圖片技巧 7.操作匯入音訊或音樂技巧 8.操作運用腳本/時間表技巧
（六）能運用剪接效果	1.操作頭尾的剪接效果 2.操作聲音的剪接效果 3.操作運用腳本/時間表技巧 4.操作檔案儲存技巧

在教學方法使用上，第一階段課程中陳老師主要是藉由親自操作、講解電腦與媒體影像技巧先行引發學員興趣；再請學員回去運用課堂所學，拍攝居家生活事物，以作為後續學習剪接和後製技巧的素材。在進行第三至第六次課程時，陳老師還會運用小組討論、組內分工與角色扮演等方式，引導學員彼此協助學習各類網路影像製作技巧。

至於第二階段的「融入議題」主要是由陳老師與學員共同討論選定的，本階段課程希望透過採訪、報導新移民生活狀況的方式，讓師生們除了網路媒體技巧的學習外，也可以藉由實際使用、接近媒體，報導訊息、討論新移民生活相關公共議題的過程，達到提升自身的媒體操作技巧及跨文化理解能力的課程目標。換言之，第二階段課程主要是將「新移民議題」視為「融入議題」，並由研究者與陳老師參酌前述三大類融入策略，共同規劃出包含認識新移民生活專題講座、採訪拍攝實作、小組問題討論、期末分享會等活動的融入式課程，藉以達成課程目標。至於第二階段課程各項次目標、課程主題及其主要使用的融入式策略詳見表 4。

表 4 本研究第二階段融入議題的課程目標與主題

課程目標	課程主題	融入策略
(一) 認識新移民生活適應狀況	1.瞭解大眾對新移民的刻板印象 2.瞭解新移民家庭主要組成原因 3.瞭解台灣新移民家庭常見問題 4.瞭解新移民的共同生活需求 5.瞭解採訪新移民時的注意事項	因課程內容為演講討論，不涉及主軸課程，所以尚無融入策略操作
(二) 以同理心進行訪問並實地操作攝影技巧	1.參考專題演講內容採訪新移民生活適應狀況 2.實地操作第一階段所學攝影技巧	前述融入策略一、二
(三) 討論採訪過程中的問題並找出解決之道	1.分享各組進度以及遭遇到的困境 2.共同討論問題解決之道	前述融入策略一、二
(四) 實際操作剪接與後製技巧	1.實際演練第一階段所後製技巧 2.運用專題演講所得知識規劃影片內容、撰寫文稿	前述融入策略一
(五) 小組分享與相互回饋	1.觀摩各組作品 2.師生相互回饋	包含前述三項融入策略

在新移民生活適應講座部分，是邀請台北市長期舉辦新移民生活輔導方案的社會福利機構主任前來分享，演講內容包含瞭解大眾對新移民的刻板印象、新移民家庭主要組成原因、台灣新移民家庭常見問題，以及新移民共同需求。演講結束後，陳老師引導學員各自尋覓小組夥伴形成團隊，並進入社區邀請新移民受訪者。但在尋覓受訪者的過程中，多數學員們均遭遇拒訪或受訪者家屬反對，為此我們召開第一次採訪檢討會，除透過師生彼此提問回饋，共同尋覓問題解決之道，也委請社大舉辦校內新移民創意手工課程，讓學員在自然狀況下認識新移民婦女。最後，四組學員都找到各自的受訪者：甲組小芙 2002 年來自中國湖北，乙組小蓉和丁組小若分別於 2003 和 1999 年從越南來台，丙組小芷 2001 年來自中國廣東。

為增添學員採訪新移民能力，實地採訪一週後我們又進行了第二次採訪分享會，會中大家分享了许多與受訪者建立關係、提問和回饋等技巧。分享會結束後，各組又對新移民進行數次採訪，除新移民家鄉資訊、台灣家庭成員狀況、嫁來台灣的主因、在台灣的生活困難，以及希望政府怎樣協助她們等問題，各組也會針對採訪新移民時的互動實況提出一些臨場問題，並將親子互動或日常工作狀況拍攝進去。採訪完成後，陳老師隨即以電話與 E-mail 協助各組進行後製，並於兩週後進行期末成果分享。分享會中有三組作品順利剪接完成，一組因學員工作繁忙未完成，只以 PPT 簡報呈現。至於成果分享會中學員的學習成果將於以下研究發現與討論處分析。

三、資料蒐集與分析方法

本個案研究所採行之資料蒐集與分析方法，包含非結構式訪談及作品檢核兩大項，其實際運作方式如下所述：

（一）非結構式訪談

為瞭解參與本課程學員於不同課程實施階段中，對媒體技巧及跨文化理解的學習經驗，研究者首先依循陳老師擬訂的 30 個媒體技巧課程主題，並參考新移民生活適應狀況專題演講的四大議題，設計非結構式訪談問題。之後，再於新移民生活現況演講、小組問題討論以及期末分享會等活動結束後對學員進行訪談，以掌握其對於媒體技巧和跨文化理解等議題之主觀學習經驗或觀點。至於講師的專業成長及其對學員表現的評量觀察部分，研究者同樣也以非結構式訪談的方式進行之。之後，再將師生們的訪談檔案轉錄成逐字稿，並進行開放式編碼、主軸式編碼以及選擇式編碼的資料分析工作，以提煉出師生們參與融入式課程歷程中重要的經驗範疇及其關連性。

(二) 作品檢核

為了對四組學員作品所使用的媒體技巧進行評量，在期末分享會結束後，研究者與陳老師一同根據她所提供之六大類課程目標製作成學員作品檢核量表。基本上，檢核表的每個主題皆以 Likert 五點順序量尺區分為「完全沒有使用」(1 分)、「有使用但操作不熟練」(2 分)、「有使用且還算熟練」(3 分)、「有使用且操作相當熟練」(4 分)，以及「操作技巧具職業水準」(5 分)，由陳老師觀看各組拍攝作品所使用到的媒體技巧類別與精熟程度後，逐一給予各組分數評量。除量化檢核方式外，研究者也輔以訪談方式邀請陳老師針對各組學員的媒體技巧使用狀況進行描述性評價。

肆、研究發現與討論

在本段落中，研究者將依據蒐集到的資料分析師生們參與融入式課程的經驗，及提升媒體操作技巧和跨文化理解之間的關連性，並提出未來社大推動融入式課程設計所必須面臨的挑戰。

一、融入式課程設計有助於媒體技巧的學習

根據陳老師對各組團體作品的檢核與分析，如表 5 所示，甲、乙兩組作品在課程檢核量表中各主題分數均高過 4 分，乙組甚至有兩項高達 5 分。由此可見，甲、乙兩組學員對「公民網路平台的操作技巧」已相當純熟。

表 5 學員期末作品檢核成績表 (計量單位：分)

課程目標	甲組分數	乙組分數	丙組分數
1.能認識 PeoPo 為何		*	
2.能設定 PeoPo 系統			
3.能管理 PeoPo 的文章、照片和影片	4.3	4.3	2.7
4.能運用影像說故事	4.2	4.0	2.2
5.能用相機來報導故事	4.2	5.0	3.0
6.能運用剪接效果	4.0	5.0	1.0
總體平均	4.2	4.6	2.2

說明 1：* 由於每位學員一定要登入公民網路平台才能取得帳號上傳資料，在完成第一階段課程時學員均已達成這兩項目標。

說明 2：此評分檢核表為 5 點量表規格，滿分為 5 分。

若就作品內容來看，陳老師認為：甲組在訪談過程中展現出相當的親和力，訪談畫面營造得很溫馨，並能讓新移民家庭有機會展現出較佳的生活互動。乙組作品亦看出學員花費相當多時間在審視、剪接作品內容，無論是實地訪談、文字記錄、影像拍攝與剪接，都有較高的連貫性和完整性，甚至已略具傳播科系水準。對於丙組作品，陳老師認為因為該組學員蒐集的資料較多，拍攝影片耗時較長，以致無法如期完成剪接。但陳老師也發現這組學員在訪談新移民工作時，提出的問題頗能讓受訪者展現優勢，而這部份的觀察和提問能力有賴學員豐富的生命經驗才能完成。至於丁組，因為受訪者只願意接受訪談、不願意曝光，再加上組員工作繁忙無暇進行後製，所以僅以 PPT 檔進行分享。由此可知，社大課程如果期盼學員製作作品，除了動機引發外，學員們能投入團體討論與報告製作的時間也須一併考量。

若從學員面來看，在團體實作的過程中 A、B、C 和 L 學員都表示採訪新移民的作業讓她們有機會於生活中運用課堂所學，並透過共同創作、解決問題的方式完成作品。I 學員還指出他是在進行實際採訪工作後，才瞭解到課堂學習到的拍攝技巧在實際操作時，原來會牽涉到受訪者反應。

學員 B：我們一開始就是人聲音太多，我們訪談過程就是自己人聲音太多，
所以我們就再訪他一次做改進這樣子。

研究者：喔！你們就自己講的話很多，然後受訪者講的話很少，是這樣子嗎？

學員 B：對。

研究者：那你們怎麼樣去改變，怎麼樣去避免自己人講話太多？

學員 B：我們盡量說我們事先給他一個單子，讓他看；然後我們問的東西給他知道一些，然後我們就說你根據這單子盡量講，那我們問的話要小聲問一點，那就是盡量講這樣子，先跟他先溝通。

綜合以上講師作品檢核和師生非結構式訪談的討論，研究者發現透過將新移民生活適應狀況採訪實作設定為融入式議題的課程模式，確實能讓學員有更多機會在第二階段的生活實踐中操作、應證、修正或反思第一階段課堂所習得之各類網路平台技巧，深化媒體操作能力。這部分的研究結果與徐敏雄（2008a）所強調能讓社大的教與學回歸真實世界，引發師生們對課堂所學知識技能進行反思與更新的融入課程設計假設相仿。若就實質媒體素養的內涵來看，透過兩階段融入式課程的參與，學員們已經具備網路公民平台的操作、採訪報導、運用相機和攝影機製作平面和影像媒體訊息

的基本能力。至於其他媒體素養和跨文化理解的能力涵養狀況，則需進一步綜合新移民採訪心得與作品內涵進行分析。

二、融入式課程設計有助於擴展師生對新移民生活適應狀況的認識

在完成新移民婦女生活適應狀況採訪工作以及期末團體成果分享會後，研究者從師生訪談資料和團隊作品中，歸納出以下兩項師生們對新移民生活狀況的新認識與反思。

（一）認識到新移民來台多重原因

透過課堂分享及期末團體作品討論，學員們不僅有機會聆聽其他夥伴對新移民來台原因的觀察，也能在小組採訪實作和觀摩其他組作品的過程中，接觸到更多關於新移民來台原因的真實狀況。在這些分享討論中可以發現，新移民遷徙來台的原因相當多元，除了經濟因素、協助母國原生家庭或夫家解決困難外，也有是為了建立新的婚姻或家庭關係者。

例如在採訪新移民前，學員 D 表示「不太了解什麼是新移民」；多數學員（如 B、C、G、H、J、L 和 N）提到他們印象中多數新移民來台都是「經濟考量」。另外，學員 E 提到：「有些公婆就是說妳來我們這個家，基於某種的需要，她們的目的是我們這邊不想照顧自己生病的家人。」但也有少數學員（例如 F）觀察到：「很多新移民來台不見得非都為了物質生活，還是有受過高等教育的美國人是喜歡台灣才移民過來」。

有的我們台灣的是年紀大，有的有殘障，找不到老婆的，他會去找新移民的外籍新娘。她們（指新移民）在當地的話有可能生活很苦，要到台灣來，覺得我們台灣生活很好（C 訪談）。

就此來看，在多數學員的印象中台灣的新移民多來屬於下層階級，特別是東南亞國家的女性，這個現象除了與台灣新移民的族群比例有密切關係外，也可能和媒體所傳遞的新移民意象脫不了關係，因為多數學員表示他們並沒有親身與新移民互動的經驗。但透過這次新移民訪談的經驗，從學員們的團體作品中可以看到小芙和小芷這兩位中國籍新移民嫁來台灣的主要原因，並非單純只是經濟考量或肩負婆家親人照顧者的重擔，而是夫妻雙方為了營造新的家庭生活；因為小芙和小芷並沒有與公婆同住，而是由兩夫妻和孩子共同組成核心家庭。若要進一步深究為何這兩組夫妻選擇放棄尋覓在地配偶，而組織跨國的核心家庭更深一層的原因，則還有待更進一步的研究。

至於來自越南的小蓉和小若雖然坦言嫁來台灣主要是經濟因素，但其內在動機並不全然是貪圖物質享受，而是為了幫助母國原生家庭解決債務問題。就像小蓉就提到的：

其實我來這裡是為了錢啦！小時候不知道，長大了就知道家裡跟銀行借了錢，警察來我們家裡要拿那個土地去押的，我問他現在我要怎樣才能拿回來，他說只要有錢就好了。

換言之，新移民嫁來台灣並非單純的「享受」或「享樂」，因為她們除了要承擔娘家的經濟重擔，還得面對許多移居台灣所產生的適應問題。也因為這樣，在採訪過小蓉後學員 C 就分享到：

我覺得訪問過以後更能夠了解她們生活各方面還有教育小孩的問題，還有她們從那一邊過來為了什麼要過來，是為了生活、經濟各方面都參與在內都要她們解決，……所以她們過來也是非常辛苦的。

透過學員作品與心得分享，陳老師也發現或許有些台灣家庭迎娶新移民婦女的原因是為了填補家務勞動的人力，但這似乎不是絕對或唯一的原因，她分享道：

我發現她（指小芷）年紀很輕啊！但是會做這麼多東西（指客家糕點），她願意學這麼樣的東西，我覺得很驚訝！因為我知道的是她們只會整理家庭，煮飯可能也還是有一段時間才會；但是她會做那個糕的時候，我覺得很驚訝。那還有乙組，就是說那個孩子的教育，可能是她只有一個啦，所以她會全力以赴去栽培那個孩子，我覺得那是我想像不到的。

（二）體認到新移民生活處境中蘊含複雜的適應挑戰

1. 家庭關係

在採訪新移民前，學員 D、E、H 和 I 都認為：因語言文化差異關係，新移民與公婆相處時可能經常容易產生緊張關係，或是對如何教育子女方面會有不同的看法。但採訪結束後，除了小若「之前因為丈夫喝酒常常吵架，但吵架的原因是因為喝酒開銷太大，曾經想過要離婚，但後來為了小孩就想說算了」。其餘三組新移民的婆媳或夫妻關係並非完全是衝突或對立，而是有不少包容或支持在當中。換言之，透過期末成果分享，四組學員都有機會更清楚地看到不同新移民家庭成員的互動面向。

我婆婆也是這樣教我，你以後嫁來這裡一輩子就不用怕。……在我家都是我煮啦，可是都是一些台灣小菜，我婆婆會教的，我婆婆煮菜喔棒的！（小蓉訪談）

她（指小芷）老公還會體貼地去買便當，回來說你不要煮飯，我去買便當給你吃；還有一些就是很聽老婆的話，不像說好像男人主義這樣子（M 訪談）。

學員 A、B、I 和 J 還表示，經由這次採訪和作品觀摩他們才發現有些新移民對子女的教育相當用心，夫妻也會根據彼此的特性進行教育分工。例如小芙的先生說：「繁體字她（小芙）看得懂但不會寫！所以上課的東西都是由我來，生活方面是她媽媽來」。另外，小蓉也提到：「我又不認識字，只能說一點點中文，小孩子什麼功課都要幫忙，我要趕快去上學啊，認識字，這樣對我好，對她也好」。

這對夫妻（指小芙夫婦）管教小孩子是蠻好的，她的小孩子之所以這麼聰明伶俐，也都是由於他們的教育、他們的分工。……可是她是不會寫繁體字，只能說的方面，可是寫課業由她老公來做的是很棒的。我會覺得他們不像一般所講的那樣，我覺得他們很獨特（B 訪談）。

訪談過程中（指小蓉）我覺得他們對小孩子的教育非常的重視，她就是要趕快把那個中文學好，因為她說她到目前中文還是學不好，不會看（J 訪談）。

也就是透過聆聽學員期末報告的過程，陳老師開始反思台灣目前對於新移民婚姻關係的印象是否可能受到媒體誤導的問題。因為以前陳老師曾聽說：

台灣的女生太強了所以男生娶不到老婆，只好去找東南亞的那個，這好像是說她們願意生小孩、願意刻苦耐勞。其實這種聲音我聽起來會覺得有一點奇怪，為什麼現在會有這樣子的談話？……我就在思考說會不會是一些媒體的傳播，我是覺得這樣子會誤導。

2. 社會關係

採訪前多數學員（如 A、C、E、F 和 H）都提到新移民可能遭遇到語言和文化差異的適應問題，像學員 C 提到：「她們到我們台灣來，她們講話我們聽不懂，就沒辦法一起生活」。此外，學員 D 也認為：「她們應該多交一些朋友，朋友跟她聊一些事情」。

再者，學員 G 認為由於迎娶新移民的家庭多半是中低收入戶，所以經濟需求會是她們即刻需要面對的。綜合來看，在進行採訪前學員們認為新移民嫁來台灣後，在日常生活中最需要適應的是語言文化、人際支持和經濟問題。

採訪結束後，從四組作品中可看出中國籍新移民的語言和文化適應困難比越南籍的少，但人際支持網絡的狀況就因人而異。例如小芷說，自己「已經適應台灣的生活，台灣人比內地人有同情心，親和力也較強，也愛幫助他人」；但小芙就認為台灣的「生活方式還可以啦，跟我們那邊差不多！……在台灣朋友比較少」。而小蓉說：「遇到了同鄉會很高興，會講心裡話，不管婆婆怎麼樣還是老公怎麼樣，我們都會講出來」；但小若卻覺得：「雖然在台灣有一些越南的鄰居朋友，但心情不好時還是會自己躲在房間裡，因為覺得她們幫不上忙，所以很少向她們訴苦」。

另外，學員們在採訪前並沒有考慮到新移民自我和社會認同的困難，但在乙組和丁組的採訪作品中，卻能看到越南籍新移民這部份需求。例如小蓉聊到她在捷運上曾被其他乘客指指點點，她心裡想：「幹嘛這麼在乎你是哪裡人，我是這裡人？……我來這裡就是這裡人」。聽了小蓉的故事，在期末成果分享會中學員 I 也很感動地說：

她（指小蓉）以前一開始來的時候，她說她不論在捷運上在市場上，人家都用異樣的眼光看她，一直猜他是哪裡人哪裡人，她那個時候就覺得怪怪的。可是她現在不會了，她說她婆婆教她說：「你嫁到這裡來，你以後就永遠要在這一邊了，那你就是台灣人」。所以她現在就認為她是台灣人

3. 公民資格與工作權

除上家庭生活和社會關係的適應需求，在進行訪談前學員 A、C 和 M 都認為新移民「最迫切需要的是身份證」。但看完小芙夫婦的故事後，她們才知道公民身份的取得固然重要，但工作機會的獲取才是新移民更關切的。然而，對於新移民在取得公民資格歷程中遭遇到的挫折，H 學員也以自己的經驗對提出不同看法：

我們家有很多移民移到國外，從小看舅舅阿姨他們，……。你的身分拿不到，沒什麼了不起啊！我到國外我要拿身分也很難啊！……如果我們自己本國人到國外可以忍受，那我相信外國人到我們本國來也應該要忍受（H 訪談）。

就此來看，在學員 H 眼中由於其他國家的新移民取得公民資格的歷經也是相當顛簸，所以認為移居台灣的新移民對於取得公民身份過程中的種種不便也應該抱持忍耐

的態度。雖然學員 H 的觀點可能產生「普遍存在就是合理」的盲點，以致無法從新移民主觀感受對各種移民公民資格取得作業流程的合理性進行反思，亦即在公民資格取得議題上學員 H 並未產生跨文化理解。但就觀點轉化的學習歷程來說，唯有團體中存在更多元的差異觀點，學員們（包括學員 H 本身）才有機會聽到更多與自己不同的經驗或見解，進而對自身既有經驗與知識產生反思。換言之，差異觀點的存在涵養跨文化理解能力的過程中未必不是一件好事。此外，單憑接觸或聆聽多元族群生命經驗不見得一定可以產生跨文化理解能力；該能力的涵養可能還需要搭配其他能引人際間感同身受的親身體驗，以及關於正義原則的深層反思的方案才能奏效（徐敏雄，2009b），而這也是未來在設計類似課程時可以嘗試的方向。

綜合以上關於學員們採訪新移民的過程與作品，以及多數師生共學經驗分享與討論的內容可以看出，融入式課程設計提供師生們一個運用同理心，嘗試從新移民的角度認識其獨特生活方式和價值觀的機會，並且實質碰撞了自己既有對新移民的刻板印象，進而初步體現陳國明（2003）、Imel（1998）和 Taylor 與 Henao（2006）「跨文化理解」或「跨文化學習」的理想。另外，從陳老師的分享中也可以發現，藉由聆聽和觀賞學員的小組分享與期末採訪作品，她開始覺察到媒體在報導新移民婚姻關係時可能的符號標籤問題，也就是對 Megee（1997a, 1997b）、Potter（2008）和 Silverblatt（2008）等人提到的媒體與社會文化及個人之間權力糾葛進行初步的反思。雖然表面上多數學員在各階段討論中，均未如同陳老師般明確地表達對以往所接觸到各類報章雜誌或電視電影關於新移民報導的反思，但就各組團體作品和學員們實質的分享來看，還是可以看到他們對新移民的認識已超越以往單一僵化的負面形象，並且能透過各種網路和媒體技巧將其對新移民生活樣貌的詮釋觀點傳播出去，亦即達到媒體素養和多元文化理解能力之提升的目標。

三、融入式課程設計的策略檢討

（一）融入式課程的推動須隨時關切學員預期外的學習狀況

在實地採訪新移民的過程中，研究者發現學員們經常會為了增添小組作品的豐富性，積極運用各種課堂所學技巧，甚至嘗試一些課堂裡未曾接觸過的媒材，因而發生一些課堂上老師未曾提到的問題。例如：

學員 A：我在 keyboard 裡面抓的那個音樂，但是我是沒有經過他們的同意，

但是我是他們的會員，那我放在這裡面會有問題嗎？

研究者：喔，你說版權的問題嗎？

學員 A：是。

學員 F：因為他們沒有同意，所以不能對外。

學員 A：那我們就放公視的，不要寫他們的公視什麼代號都不要寫出來。

學員 F：所謂「放公視」是公視提供的就沒有問題？

陳老師：我下禮拜在公共電視會有一個分享，……如果 OK 的話，我會希望他們能夠提供公共電視的音樂讓我們合法使用。

從以上的對話可以看出，面對學員們提出的疑問，由於陳老師願意坦然面對自己的教學侷限，接納同學演練過程的疑問，所以師生們才有機會一同成長。就此來看，由於融入式課程納入諸多生活世界的真實議題，所以經常會出現「預期外」的難題，這時候唯有授課教師能抱持真誠的態度隨時關切學員的困境，並多方營造師生共商問題解決之道的討論平台，才能讓學員們有更豐厚的資源和勇氣嘗試新事務。

再如本研究先前對於融入式課程進行過程的陳述，由於多數學員對社區認識有限，且少有採訪陌生人的經驗，所以在邀請新移民受訪者時遭受較大挫折。此時，由於陳老師能及時給予關心和鼓勵，並透過小組討論會瞭解學員問題，提供其商議問題解決之道的機會，並積極請求校方協助，所以能為學員繼續努力帶來較大的支持動力。

他們（指學員）會講說好難喔，都要做功課、都要發表，對他們來講是一種壓力這樣子。我說沒關係啦！反正我在你旁邊嘛，會怎麼樣的時候我們就會稍微那個一下，會打氣一下，就是鼓勵啦（陳老師訪談）。

就此來看，持續給予鼓勵和協助確實是提振學員動機和學習成效的重要教學策略；但不可諱言地，研究者和陳老師也發現，倘若課程進行中要對學員維持高密度關懷與協助，講師和學員都得花費相當多時間與心力，但這對白天有正職的師生來說有其困難。也因為這樣，本課程進行過程中也曾遭遇到許多學員不願意參與第二階段融入議題課程的挑戰，這項困境與徐敏雄（2008b，2009a）的研究相仿。此外，也如同黃明月和陳雪雲（2007）所言，目前多數社大學員學習動機偏向個人興趣，如果期待他們對公共議題投入更多時間與心力，除了優質的課程設計外，勢必得像徐敏雄（2008b，2009a）提到的，得提供更多其它的配套鼓勵或獎勵措施。

（二）綜融客觀知能、主觀經驗、社區實體的課程設計能增進行動者在知識形構過程中的主體性和能動性

從前述社大師生操作融入式課程的心得與作品內容可看出，透過兩階段融入式課程的設計，確實有助於學員深化主軸課程的學習成效、擴展對融入議題的理解，甚至反思自身對融入議題的刻板印象。因為在學員們運用 PeoPo 網路平台及媒體技巧採訪新移民的過程中，不僅能持續檢視、修正課堂知能，更可在親身採訪、記錄和重組新移民生活狀況歷程中，不斷反思、修正自己以往從傳播媒體或人際互動中獲取的新移民知識，展現其知識建構與傳遞的主體性與能動性。這項研究結果與陳育淳（1996）、吳淑菁（2009）、楊馥如（2010）以及 Ametrano 等人（2002）的研究發現相仿，他們都發現將必修課程或專業技巧融入生命、性別、生死或多元文化議題，將有助於學生同時習得專業知能、生命價值及多元文化理解能力。

不僅學生有此學習成效，當陳老師被問到參與本次研究對融入式課程設計的特色與意義的觀察時，也清楚地表達出類似的體驗：

這樣子的方式是把課程融入到我們的生活、社區，我覺得很特別。讓學員可以想想說我學的這一些技術以後，到底能夠做什麼，……我這個課程上完了以後，你們就結束了就離開社大嗎？不是！你們可以自己其實像拍照也好、寫文章也好，或者說鼓勵他們參加社團或者是志工，他可以把自己貢獻到社會裡頭，幫助更多的人，……這樣可以全世界看得到喔。

（三）團隊完成作品的課程設計型態可激發講師及學員的教與學成效

最後，研究者也發現融入式課程中的團隊實作提供學員們共同完成「看似不可能」作品的經驗，這份成就感不但會隨著團體成果展舉辦的正式化程度倍增，也可以成為社大師生們獲致主體性和能動性的重要來源。因為當他們感受到自己的行動有可能改變生活世界中的既存價值（例如對新移民的偏見）或人際互動模式（例如與新移民的關係）時，便等於是縫合了黃武雄（2003）所說套裝知識與經驗知識的裂痕，並且持續在體驗知識與經驗更新的喜悅。

例如就陳老師表示，雖然以往她也要求學員拍攝生活事物，但由於學員是以個人而非團體為單位，所以拍攝主題各異；在時間與心力的限制下，很難對每個學員的技巧和主題給予關切。相較之下，本次融入式課程是全班共同訂定單一主題，並以團體

形式進行，所以可以小組為單位追蹤學員在採訪過程中的媒體和網路技巧使用狀況，並針對採訪內容給予回饋，而不用像以前那樣要面對 20 幾個學員。

另外，對學員來說，團隊製作期末作品的課程設計不僅可以增添其操作主軸課程知能時的切磋對象，更可讓學員們將自己小組的作品視為一種團體榮譽，提升其參與熱誠。

以前我們都是各別報導，就是自己想法就是隨性啦，……那這次呢是那個團隊，……所以說大家都會集思廣益，就是各司所職啦！把自己的專長，就像剛剛講的影片的部分，你會影片的你就是剪接影片，你會哪一塊或是錄影，或是譬如說有小孩你幫他帶小孩，……那是之前沒有的（陳老師訪談）。

雖然有壓力，但是他們（指學員）都是每一個人都是有那個榮譽嘛！所以希望團隊是最棒的、最好的，那出來的東西就不一樣了（陳老師訪談）。

但值得一提的是，在整個課程推進的過程中，還是有學員因為過去曾有參與團體報告的負面經驗，所以對團隊合作的課程設計心生反感。

在大學裡面，他們跟我玩這個遊戲玩了十幾次了，每一次就是報告每一次就是不齊全怎麼樣，每一次都是這樣子。偏偏我又是一個完美主義者，所以你們玩這個遊戲，我覺得很煩了（H 訪談）。

由此可印證一些研究（胡夢鯨，1998；徐敏雄，2008a）所提到「成人學習者的經驗不見得都有助於學習新事物」的說法。特別是團隊合作過程中有學員對團體實作感到排斥，不但會牽動其他同組夥伴的心情，甚至可能在團體回饋過程中引爆緊張關係。所幸在本課程進行過程中，H 學員對陳老師始終抱持信任態度，因此雖然心中有些情緒，但依然願意跟隨大家完成期末作品。事實上如果往正面看，學員們能在團體內表達差異觀點或許也代表著彼此的信任感或包容力已發展至一定程度，且另類聲音的存在也確實有助於學員激盪出不同的想法。

綜合以上關於師生們參與融入式課程的經驗，及其與媒體操作技巧及新移民多元文化理解之間的關連性討論，無論就課程型態或課程內容而言，融入式課程設計的實踐確實有助於師生們從單純的媒體技巧學習，激發其對媒體操作歷程和內涵的反思，甚至對生活世界中共同生活的差異群體產生多元文化的理解。這樣的發現與在近年來

融入式課程的實證研究結果（陳育淳，1996；吳淑菁，2009；楊馥如，2010；Ametrano et al, 2002）相近，它們都認為融入式課程設計不僅有助於學習者熟悉或反思主軸課程所教授的知識技能，融入議題所蘊含的核心價值或能力素養還會影響師生們的價值信念或生活方式，甚至使其在運用媒體工具時能更具反省力、主體性和能動性。而這樣的課程參與經驗，也正緊扣著黃武雄（2003，2004）所提出知識解放和邁向公民社會的辦學理想。

伍、結論與建議

透過參與 PeoPo 網路平台及媒體技巧教授，新移民生活狀況專題演講與實地採訪、影片剪輯製作，團體問題討論與成果分享等兼顧理念傳遞、實務操作、團隊實作、團體討論反思的融入式課程，研究者發現學員們不僅能於日常生活中應用、檢視、確認、修正或深化課堂所學，更可一同反思主觀經驗與社區實體間的合理性與矛盾性。因為在整個融入式課程進行過程中，師生們有更多時間透過實作檢視各類媒體技巧的適用性，並藉由新移民生活適應狀況的採訪與團體作品觀摩，不斷碰撞自身先前經傳播媒體和人際耳語建構的新移民觀感，產生跨文化理解的學習功效，進而體現出知識建構過程中的相對主體性和能動性。

在融入式課程型態的選擇上，本研究的課程操作經驗亦顯示「單科附加單元」之課程形式確實較適合對融入式課程設計較陌生的師生，因為其涉及的人事物較為單純。故未來有意操作融入式課程的社大，建議可考慮從「單科附加單元」著手。至於融入式課程操作策略的使用，表面上本研究似乎只有運用「將『融入議題』視為具體化或深化『主軸課程』的元素」的方法，但就實質課程運作的過程來看，只要授課講師能在規劃融入議題時能搭配熱絡的團體討論和具友善競賽氣氛的團隊實作，隨時關切各組學員團體實作進度與困境，並適時給予鼓勵協助，還是有可能引導學員在團體實作和討論過程中，產生知識與社區實體重新詮釋的效果，甚至激發教師自身行動中反思的能力，亦即帶出「將『融入議題』視為可透過『主軸課程』重新詮釋或建構的對象」和「將『融入議題』視為可透過『主軸課程』培養師生反思能力的素材」的學習效果。

再者，從本融入式課程的知識屬性亦可看出，並非只有學術類和社團類課程才能

增進學員批判反思及公共事務參與能力，包括平面或影像攝影、油畫素描、電腦網路技巧等，蘊含濃厚操作性和文化元素的生活藝能課程也可藉由融入式課程的設計，涵養學員現代公民素養。箇中的關鍵在於授課講師是否能靈活地將日常生活或社區人文、社會與自然元素設定為「融入議題」的方式，讓「主軸課程」所涵蓋的各種藝能技巧有機會進入師生們生活世界，並隨主軸課程和融入議題的交會激盪出更多深入且多元的價值反思與多元體驗。同理，未來無論是學術程或社團課程，只要講師們能善用生活世界中的人文、社會與自然素材，將之設定為「融入議題」融入「主軸課程」，也更容易引發學員對客觀知識和主觀經驗的矛盾性的反思，進而逐步邁向社大知識解放的辦學理想。

最後，在研究限制上，新移民來台所引發的諸多現象，其背後之結構性要素相當複雜，絕非單憑本課程師生與新移民的短暫採訪就能充分釐清；再加上學員們拍攝和採訪提問的經驗本來就尚屬初學階段，所挖掘到的資料在深度和廣度上也還有待提升。此外，由於本研究主要是在單純媒體技巧學習的主軸課程上，添加入媒體製作和新移民生活狀況報導的活動，希望藉此深化師生們瞭解、接近使用媒體的能力，同時提升其多元文化理解的素養。但從本研究結果來看，多數學員似乎只有達到媒體素養中的訊息製作與傳遞的目標，而未觸及媒體覺察和批判的課程理想；在多元文化理解方面，雖然學員們已經開始從新移民的真實生活及其思考角度，去理解她們的處境，但對其深層的價值信念與文化模式的理解也還處於表面階段。

即便如此，持平而論，一門社大的成人教育課程能透過多元族群友善互動機會的營造，引導學員善用媒體工具記錄、傳遞自身所見所聞，並藉由團體分享、討論反思自己既有的某些價值經驗，已是培養多元文化理解和媒體素養的重要起點。甚至當學員們從巷議街談，開始親自接觸社區內新移民鄰居，並運用相機、攝影機、網路平台紀錄、報導其生活適應狀況，再透過團體討論分享機制聆聽其他夥伴價值經驗的同時，即便沒有直接提及或反思性地表達他們對電視電影等其他媒體中關於新移民訊息的批判，從各組團體作品和分享討論中，也可以看到學員們對差異族群的理解已經從單一刻板轉向多元。如此一來，師生們便等於從傳統「被動的」訊息接收者，逐漸轉變為「主動的」創造者。

至於未來持續深化社大師生媒體素養和跨文化理解的方法，研究者建議除了可以繼續在社大運用融入式課程設計，提供師生們更多接觸、討論多元族群生活實況的機會外，還可以添加更多生活世界中諸如電視、電影、報章雜誌等媒體對多元族群的報

導，讓學員們有機會將親身接觸、製作的訊息內容與主流大眾媒體相對照，凸顯兩者的差異性，激發師生們更多的覺察與反思。另外，研究者也建議未來此類課程亦可朝向同時拍攝「新移民生活點滴」及「社大學員拍攝與成長歷程」之紀錄片模式進行，如此不僅師生們能夠與同一批新移民受訪者有更長時間、更多層面的互動，進而創造更多共同生活的經驗與相互理解的機會，也能將社大學員參與融入式課程的轉變過程更詳實地記錄下來，以作為更深入、完整且細緻評量融入式課程實施效益的重要依據。

誌 謝

本文內容源自行政院國科會專題研究計畫（計畫編號 NSC97-2410-H-260-042）之研究成果，特予致謝；並感謝匿名審查與編輯委員不厭其煩地提供寶貴修正意見，讓本文更具嚴謹性。

參考文獻

- 田振榮（1995）。高工機械群能源教育融入式教學實驗（教材發展）。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC84-2511-5003-070）。台北市：國科會微縮小組。
- 李大偉（1997）。國民小學技學素養課程融入之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC86-2511-S-003-018）。台北市：國科會微縮小組。
- 吳淑菁（2009）。生命教育融入音樂課程對國中生生命態度影響之實驗研究。國立高雄師範大學教育所碩士論文，未出版，高雄市。
- 胡夢鯨（1998）。成人教育學理論與模型：國中補校文科教學的一項質性研究。台北市：師苑。
- 徐敏雄（2008a）。融入式課程設計的操作策略——以社區大學為例。當代教育研究，16（3），59-95。
- 徐敏雄（2008b）。台北市社區大學融入式課程設計策略之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC96-2413-H-260-013）。台北市：行政院國科會。

- 徐敏雄 (2009a)。社區大學融入式課程設計之研究：基隆和新竹青風香社大的比較分析。教育科學研究期刊，54 (3)，51-82。
- 徐敏雄 (2009b)。培養現代公民的社區大學課程連結原則之研究。當代教育研究，17 (2)，71-101。
- 教育部 (2002)。資訊素養教育政策白皮書。台北市：教育部。
- 陳育淳 (1996)。性別議題融入藝術教育之統整課程行動研究實例。師大學報：教育類，51 (2)，91-119。
- 陳國明 (2003)。文化間傳播學。台北市：五南。
- 黃明月、陳雪雲 (2007)。臺北市社區大學學員終身學習需求與學習滿意度調查。臺北市政府教育局委託計劃，未出版。
- 黃武雄 (2003)。學校在窗外。台北市：左岸。
- 黃武雄 (2004)。我們要辦什麼樣的社區大學？—地方政府設置社區大學計劃通案。載於顧忠華 (主編)，成人的夏山：社區大學文獻選輯 (頁 14-25)。台北市：左岸。
- 黃政傑 (2005)。課程改革新論：教育現場虛實探究。新北市：冠學。
- 楊冠政 (1997)。環境教育。台北市：明文。
- 楊馥如 (2010)。死亡教育議題融入藝術課程之行動研究。課程與教學季刊，13 (2)，99-126。
- 蔡明昌、吳瓊如 (2004)。融入式生命教育的課程設計。教育學刊，23，159-182。
- Ametrano, I. M., Callaway, Y. C., & Stickel, S. A. (2002). Multicultural infusion in the counselor education curriculum: A preliminary analysis (ERIC Document Reproduction Service No. ED 465 297).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brinkerhoff, R. F. (1985). Introducing social issues into science courses: Modules and a short-item approach. In R. W. Bybee (Ed.), *Science technology society: 1985 yearbook of the national science teachers association* (pp. 221-227). Washington, DC: The Association.
- Cordero, E. D., White, S., Park, Y. S., & Israel, T. (2010). Impact of instructor and course characteristics on the effectiveness of curriculum infusion. *Journal of American College Health*, 59(2), 75-81.
- European Commission (2004). *Implementation of education and training 2010 work programme: Key competences for lifelong learning a European reference framework*.

- Retrieved Mar. 5, 2011, from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Imel, S. (1998). *Promoting intercultural understanding*. Retrieved March 5, 2011, from www.calpro-online.org/eric/docs/tia00066.pdf
- Jarcho, I. S. (1985). Curricular approaches to teaching STS: A report on units, modules, and courses. In R. W. Bybee (Ed.), *Science technology society: 1985 yearbook of the national science teachers association* (pp.162-173). Washington, DC: The Association.
- Laughlin, M. A., & Engleson, D. C. (1982). Infusing curricula with energy education: Wisconsin's approach. *Indiana Social Studies Quarterly*, 33(3), 50-55.
- Megee, M. (1997a). Students need media literacy: The new basic. *Education Digest*, 63(1), 31-35.
- Megee, M. (1997b). Media literacy: The new basic. *Emergency Librarian*, 25(2), 23-26.
- Park, W. S., & Cordero, Y. S. (2010). Impact of curriculum infusion on college students' drinking behaviors. *Journal of American College Health*, 58(6), 515-522.
- Potter, W. J. (2008). *Media literacy*. Los Angeles: Sage Publications.
- Silverblatt, A. (2008). *Media literacy: Keys to interpreting media messages*. Westport, CT: Praeger.
- Taylor, J. A., & Henao, V. M. (2006). *Intercultural competence without international experience*. Retrieved March 5, 2011, from http://nationaleltconference.org/resources/2006/Josephine_Taylor_Vivian_Morales_Intercultural_Competence.pdf
- UNESCO (1997). *The Hamburg declaration on adult learning*. Retrieved March 5, 2011, from <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

投稿收件日：2011 年 1 月 5 日

接受日：2011 年 12 月 5 日