

重看兒童學習：在影像課程中的接合實踐

林慧絢*

本文以台灣東部一所大學和當地太魯閣族原住民小學，所協作進行的攝影課程活動為例，企圖轉化教育研究用評量語言描述學習狀態的慣習，讓原住民兒童生活世界的照護型態，顯現於這個影像學習經驗的書寫中，幫助我們重新認識偏鄉原住民兒童的學習狀態，為認肯差異的多元文化教育另闢蹊徑。有別於隔代教養與家庭功能不彰的簡單論述，這篇論文從兒童能動與多重生活世界的角度，呈現山林部落務農兼顧勞動與照顧的養育方式所提供的學習能量。在這個影像課程裡，兒童展現出「接合實踐」的學習狀態企圖連結自身所處的層疊社會系統。小朋友利用他們在課後時段的自主性，將攝影活動嵌入他們的情誼關係與課後生活，讓具有生活滲透理念的課程得以與課後生活接合。在課程裡，兒童也體現出學習可以是在看與做的往返來回之間達成，展現透過家庭親子共事傳承的技術實作中，所培養出的一種不依賴語言講解的親體學習模式。最後，兒童從集體成長歷史裡所凝聚的群性及同儕協商能力是另一種學習條件，必須被指認出來，我們才有可能去觀察與辨識群性在部落兒童學習裡的運作。

關鍵詞：多重生活世界、兒童能動、兒童學習、接合實踐、童年研究

* 林慧絢：國立東華大學課程設計與潛能開發學系助理教授
linhh@mail.ndhu.edu.tw

Reframing Children's Learning: Capturing the Practice of Articulation Done by Truku Children in a Visual Narrative Program

Huei-Hsuan Lin*

Grounded in a three-semester visual program in which a college team collaborated with Truku elementary students using photographs to explore their lives, this paper focuses on the ways that indigenous students constructed their learning experiences. The present study uses the concept of articulation to describe the process through which children connected their lives with their families and communities with the visual project taking place at school: As this visual project was aimed to infiltrate into the fabrics of children's everyday lives, those who succeeded to negotiate with their guardians to gain full control over their after-school lives were able to incorporate the activities of photo-taking into their free time and engage in friendship-making activities. Additionally, students were raised to be involved in farming activities in which they learned by participating physically rather than listening to verbal explanations. Thus, this way of learning had been inscribed onto their bodies, moving between and sutured the worlds of school learning and community's manual laboring. Lastly, this study found that students exuberated "groupness" as they negotiated their way with each other establishing their positions in the web of peer relations. Groupness embodied an articulated quality indicating the way that students were related to each other at school was inseparable from their relations after school. Educators need to be attuned to the dynamics of the groupness as it has been somewhat stable, yet open to change, and certainly impacted how students performed in various learning spaces, such as in the case of the visual program.

Keywords: *articulation, childhood studies, children's agency, children's learning, multi-layered social worlds*

* Huei-Hsuan Lin: Assistant Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong-Hwa University

重看兒童學習：在影像課程中的接合實踐

林慧絢

壹、前言

「何謂多元文化？」這個看似簡單卻難以言詮的提問，在 2009 年國立東華大學花師教育學院院慶論壇上，讓台灣行之有年的多元文化教育，重新開啟深刻的回觀與討論。教育學者廉兮（2009）當時指出，台灣社會呈現一種以類別性的思維建構多元文化的傾向，文化群體被解讀為孤立於整體社會關係內的一個個系統，多元文化成為一組組集合名詞，彼此被擺置在競相爭奪社會資源的對立位置。廉兮從「文化能動」的角度評析，指出類別性建構落入文化同質的陷阱，忽略了人在社會生活中積極的集體自我創造與實踐的力量。就此而言，廉兮認為，多元文化教育的探究應著力於人民對其處境關係的思考以及生活與學習實踐的進行方式，才得以真實回答「何謂多元文化」。劉美慧在《人文與社會科學簡訊》中檢視多元文化教育在台灣的發展時也提出：不應將多元文化當作一種族群、性別、階級等範疇的「分類性系統」，從這些背景變項快速而粗糙地去解釋教育現象，她並且呼籲：多元文化教育研究的視角應回歸到「文化作為生活形態」這個核心概念，亦即思考多元文化教育研究如何能捕捉文化的動態歷程，才得以「跳脫對於文化形式與符號的表面認知」（劉美慧，2011，頁 59）。

究竟如何啟動「文化能動」視角思考研究？是否有具體的實例說明「文化作為生活形態」的概念？2009 年三月我和三位研究所非原住民的學生，組成兒童影像課程教學團隊，進入已有合作關係的山林國小¹，和當時的五年甲班展開為期三個學期的「與童共影」攝影課程。山林國小九成以上的學生是太魯閣族，和這所小學的合作是我進入台灣兒童影像教育的濫觴，之後我有機會持續在不同地域的國小進行影像創作課程，異質的兒童學習實踐之間的參照，促動了這篇論文的生成。我以大學研究所和山

¹ 地名與小朋友人名均以匿名方式處理。

林國小所進行的「與童共影」影像課程活動為場域，透過反身性民族誌（*reflexive ethnography*）的取徑，探究大學影像教學團隊和參與的山林國小兒童共構了什麼樣的學習環境？同時，立基於「能動」的視角，思索兒童在其中如何進行學習？本研究透過行動研究學者夏林清（2011）在推進家庭關係理解時提出的「母子盒」概念，從原住民兒童學習經驗出發關注教育實存情境，也就是兒童的「學習狀態」，聚焦部落生活與照護形態的脈絡和兒童學習表現與經驗的關係，具體化「文化作為生活形態」的構念。這篇寫作的目的不在於對這個課程進行工具性評量，而是提出對原住民學生多重生活世界進行脈絡化理解的重要，討論多元文化教育研究者如何置身於兒童的生存世界中去探究他們學習的狀態。

貳、研究場域：「與童共影」影像課程

這篇論文聚焦於從 2009 年三月到 2010 年七月，由作者所領導的教學團隊與山林國小共同執行的「與童共影」影像課程為研究場域。以下針對山林國小所在的社區及「與童共影」影像課程的來龍去脈進行說明：

一、山林部落

山林國小位於狹長的花蓮縣中區山林鄉的山林村，距離大學教學團隊所在的市區約一個小時車程，村內居民以太魯閣族為主。我們進出山林國小的兩個學年，全校學生人數維持在 80 人上下，一個年級一個班，學生以太魯閣族為主。當時與我們合作的導師是太魯閣族，一位低年級老師為阿美族，其餘四位導師為非原住民老師。山林國小當時由阿美族校長和兩位在地部落的太魯閣族主任領軍，而旗下的迷你行政與科任教師團隊則由非原住民的老師組成。

山林村地處台九線與中央山脈之間，有溪流由西向東貫流這個平坦的聚落，帶來青山綠水的天然景緻。尤其，從台九線彎進山林火車站旁的產業道路進入部落，遠遠迎面而來的是高聳的縱谷山脊，而接近路底時映入眼簾的是牆面有圖騰裝飾的山林鄉行政大樓和圖書館，側後方的半遮蔽式籃球場，例假日時聚集小朋友及青少年在此運動及社交。球場的外圍設有階梯看台，因此是部落中小型傳統文化活動的首選場所。穿越過山林社區的產業道路，宛延通達由林務局管理的知名林業文化區。隨著觀

光的興起及社區意識的凝聚，部落逐漸重視道路景觀，具有族群文化意象的馬賽克拼貼，增添了部落繽紛色彩及文化認同感。

在現代國家體制進入太魯閣族社會之前，山田燒墾與狩獵是族人主要的生計模式。1970 年代開始，現代經濟蓬勃發展，許多族人因從事工商、建築、美容及餐飲服務業，或是任職軍警公教，而陸續離開。山林村目前仍以傳統務農為主，支撐部落生計的勞動人口減少，原本的整地、灌溉、農路等耕作設施，以及運銷設施與通路難以維持。這些年的總人口數僅維持在一千人上下，近二百五十餘戶。近年來，地方上一直努力透過社區發展協會的成立，企圖結合觀光將太魯閣族的織布文化產業化。在這些政府輔導以及草根發起的地方經營努力中，山林村看得到觀光過境的軌跡，但觀光及文化產業的發展似乎還尚未駐足深耕於此。巷弄狹小的山林部落，在密集的住屋之間，零星點綴著早餐店、麵店、小吃攤和雜貨店，以及幾間社區發展協會成立的文化創意工作室，沒有活絡的工商活動。山林國小的校務概況中提及：學校的家長多務農，但社區農田不多，青壯年人大都出外工作，留下老人與孩童在家耕作。學童有少部分來自地方上公務人員的家庭，除此之外，大部份兒童家庭的社經地位普遍不高，低收入戶佔全校人數的三分之一，隔代教養家庭的比例也近五分之一。

這種充滿挑戰、物質並不富裕而步調緩慢的經濟生活，加上以幼老為人口主軸的社區，讓家戶彼此熟識沒有什麼戒備。假日沒有上教會，公部門或基金會沒有舉辦活動時，兒童不是穿街走巷串門子就是呼朋引伴到臨近外圍的農田或叢林玩耍，有些兒童會參與農務或是照護的勞動。不論是玩耍或工作，山林兒童跨越各自的家戶，部落環境就是他們從小的生活場域，因而發展出群體的網絡與歸屬感以及綿密的人地關係。

二、「與童共影」影像課程

（一）源起

2008 年的夏天，我以「鑲嵌在原住民小學的影像課程」方案，申請教育部為期半年的大學轉型計劃經費，資助我帶領在研究所開的媒體實踐課程，進入國小展開與童共影課程活動。由校友的引薦，大學團隊於是和山林國小當時五年級的小朋友一起規劃與執行一個全校性的兒童影展。為期半年的大學轉型計劃經費提供我們購買相機和攝影機記錄活動。在影展活動過程中，小朋友開始興致勃勃接觸團隊所使用的影像設備。活動結束時我詢問導師及校長的意願，同時我的指導學生中有人願意繼續定期來

山林國小，於是我們就組成一個影像課程團隊，使用當初購買的影像器材進行攝影課程，繼續和這群小朋友合作到六年級畢業。總的而言，「與童共影」事實上為期四個學期，包含影展與攝影課程兩階段，只是源起的影展活動，不是這篇論文探討的重點，但是那個學期的認識及磨合讓小朋友與影像活動初相遇，奠定了後面課程互動的基礎。

攝影課程活動在五下到六下的三個學期中進行，從結構式的學習方案轉型為生活化的影像活動，其演變與全班整體的學習情況如下：

（二）結構式的攝影基礎課程

五下時小朋友最先接觸體驗喀嚟攝影入門的系列課程。搭配山林國小的綜合活動，體驗喀嚟透過漸進式的學習安排，讓小朋友認識類單眼相機，同時親身體驗攝影也學習用相片說故事。這個學期裡，每星期四教學團隊從市區開車到山林鄉，攝影器材跟著團隊來回，換句話說，小朋友只有在攝影課堂裡才接觸到相機。在這個階段，小朋友是在成人的指導與協助下練習攝影。每次上課，小朋友非常配合的完成攝影任務，熱烈討論攝影經過並相互給予回饋，讓我們總是帶著滿滿的感動依依不捨地離開，但是這種以週為學習單位的攝影課，總有一種趕進度的壓力，短短一個下午的時間，要講解、實作與分享，團隊離開前還要收拾器具、整理場地，好像要「清掉」這個外掛式課程活動帶來的痕跡讓一切恢復原狀。凸顯了這個攝影活動是獨立於小朋友的日常生活之外。

（三）滲透在生活紋理的影像活動

小朋友六上時攝影團隊持續定期的影像課程。不同於前一學期以週為單位的基礎式課程，團隊改以方案式的課程活動，先後讓小朋友完成學校生活紀實的影像故事、校園植物備忘錄、個人攝影秘笈，及替全校小朋友拍家庭照耶誕卡片。這些方案需要小朋友除了攝影課程以外，平時就得進行拍攝。剛巧，教學團隊的一位成員—小皮在這一學年成為山林國小的代理老師，團隊得以讓攝影機具常駐在山林國小，不用再每週運送器材往返，並能安排平時借用相機的機制，讓小朋友擁有自由借出使用相機的機會。前一學期基本攝影能力的培養課程，將攝影活動框限在團隊來上課的時段內，方案式的教學將影像活動漸漸擴散到攝影課堂範疇外，讓校園生活成為攝影的素材，也讓攝影成為學校生活的元素之一，攝影開始在六甲的教室內外發酵：班上有人慶生時，小朋友會主動借相機、指派攝影師。有一回，一隻鴿子闖入自然教室，小朋友想到的不是把鳥趕走，而是去借相機，輪流在現場捕捉迷途小鳥慌張失措的鏡頭。漸漸

的，課間活動的閱讀情景、合唱團的練習...都變成他們拍攝的題材。當學校有活動時，可以看到小朋友拿著相機架勢十足、俐落地穿梭在活動現場執行攝影記者的工作。

六年級這一年，除了週四下午攝影團隊定期的攝影課以外，平時下課、午休時間和寒假期間，因為團隊的小皮老師就在學校服務，所以相機基本上是隨時可供借用的。六上期末的一個週三上午，四位比一般同學要頻繁使用相機與電腦的女同學，推派蓓蓓為代表借了相機到林田山外拍。一直延續到六下，她們陸續拍了家裡的動物和家人以及社區婦女運動會的側影，當然還有她們之間打打鬧鬧的鏡頭。此時，攝影課程進入我們認為最理想的境界—學生自由借用相機，不只是在校園中使用，也可以在放學後帶回家。最初，攝影是一種置入、獨立而和山林國小沒有什麼生活連結的事件，現在攝影課的走向，漸漸脫離零星點綴的性質，將影像活動漸漸織入學校作息的紋理中。

（四）餘影繚繞

課程進入這個生活化的階段，小朋友對攝影活動所投注的時間、精力，隨著個人興趣與課後時間的安排等因素，漸漸分殊。但全班 16 位（六年級時轉走一人）小朋友在攝影課的課堂裡，仍是興致高昂，有些甚至暗中較勁，期望拍出超越自己過往的攝影作品。較勁顯示小朋友開始注意攝影的構圖與道理，引發他們開始著墨在不同攝影技巧與主題的嘗試上。例如，文文很喜歡小皮老師一張照出樹葉紋路的作品，前來和小皮切磋怎麼拍出這個效果，發現居然是要違背過去學習順光和側光的道理，反而是要逆光。這個秘訣很快在班上傳開，小朋友紛紛在不同時間點，嘗試以不同樹葉為對象，想要看誰能照出最美的透光效果。

校長當初媒合這個大學與小學的合作方案，因此對小朋友的攝影學習向來關心。尤其看到小朋友帶著相機去畢旅，見識到小朋友攝影的架勢與熟稔，於是在籌備畢業系列活動前夕，主動提及想替這屆孩子留下屬於他們的回憶，願意自籌經費替每位小朋友沖洗大幅相片、慎重表框。畢業攝影聯展的舉辦，促使小朋友更積極相互觀望作品及討教與模仿拍攝手法，創造六下後半學期的另一個學習高潮。攝影展開幕當天，學校邀請社區鄉紳耆老一同參與，有些小朋友遠在北部的家人、或是離異的父母，都趕回來參與這場孩子的盛事，仔細聆聽孩子介紹自己的影像作品，述說他／她與攝影作品之間的關係。離開山林小學的一年半之後，鄉公所邀請我去主持讀書會的分享，會中遇到當年的家長委員和幾位社區民眾，大家雖然不很清楚我的來歷，但是人人都對孩子的攝影作品展記憶猶新、念念不忘。

參、理解兒童學習的路數

究竟一個教育研究能夠透過這個影像學習方案及其牽引出的小學校園生活觀察，萃取出對於原住民兒童的學習狀態什麼樣的理解力道？張晶晶（2009）指出，當代教育研究對於學生學習的研究仍「停留在經驗總結性」的評量，忽略去辨識學習的「主要特點以及形成和發展的（可能）規律」（頁 16）。張晶晶在此所指涉的這種直接用評量的語言（例如學習成就）去描述學習狀態、以篩選與安置學生取代理解學生學習的教育研究操作，呼應 Graue 與 Walsh（1998）在《研究處境中的兒童》一書裡所指認，維持主流思維的「編造」（making it up）型研究。所謂編造型不是指控這類研究杜撰內容與結果，而是指出其強調知識的確定果斷性（certainty）與人為虛構的普世性（universality），訴諸既有的知識權威以建立其對於兒童現實狀況的宣稱及斷論，因而忽視兒童生活世界無法被數據化的面向。Graue 與 Walsh 分析，美國以及現代社會實用性的傾向，助長這類型研究重視學校教育裡用成績檢測的學科學習，在工具理性當道的社會裡該類研究已儼然成為現前教育研究的主流。張晶晶認為，對於學生學習的探究應該要討論「學習者學習時處在一種怎樣的狀態之中」（頁 15），因此，提出一種聚焦於「學習狀態」的教育研究類別，旨在彰顯學生在從事學習活動時，集體所共構出來的身體與心理現象與形態，並進一步說清楚它存在的方式與脈絡。這篇論文援用張晶晶的主張，強調從「學習狀態」來討論「學習」，思考學術研究如何能立體地去理解原住民兒童在課堂與學校的狀態。

在這個單元裡我將說明這個研究如何發展貼近兒童學習狀態的理解方法，以及滋養這個探究路徑背後的兩大學術領域：在一般學術探究裡兒童往往被塑造成等著被照顧、教導及施以規訓以及被研究的對象（客體），而新興的童年研究嘗試從「以兒童為主體」的角度探討兒童如何成為研究場域的社會行動者，啟發本研究關注兒童以何種姿態與方式存在、回應及形構生活；而延續兒童主體的框架，文化回應式教學更具焦於兒童學校學習的經驗，強調運用兒童的先備知識與文化基模在學校與家庭的文化差異中發展有意義的學習活動。兩者同時強調研究者（成人）與被研究者（兒童）不是單向的觀看與被觀看的關係，研究者必須容許兒童的生活經驗挑戰我們的知識想像。以下針對童年研究與文化回應教學如何論述兒童做為行動與知識主體分別進行說明，最後再介紹本研究的取徑：

一、以民族誌為方法、強調兒童能動的童年研究

兒童，雖然長期以來是教育研究的主要對象，但 Graue 與 Walsh (1998) 強調，唯有脈絡化的研究實踐與視角才較有可能發展出貼近兒童學習經驗的理解。相對於上述編造型研究，兩位學者歸類出另一類具有挑戰既有文化認知的兒童研究型態，命名為「探究 (finding it out) 型」，並以「詮釋 (interpretive)」一詞總括探究型的質性取向研究方法，認為所有的研究者都必須被提醒，研究必然涉及對於資料的詮釋。這類關注情境中兒童的詮釋型取徑，強調研究者除了親臨兒童的生活田野長期浸泡，對於研究場域的描述與研究歷程的說明保持自我省思是重點。Graue 與 Walsh 也認為兒童研究需要對於現象與經驗以紮根的思維提出有系統的論點，同時讓詮釋的觀點成為可以被公開討論及檢視的論述。Graue 與 Walsh 所倡導的詮釋型研究，呼應了 James、Jenks 與 Prout (1998) 在《理論化童年》一書裡倡議的兒童研究新典範的特色：詮釋取向、邀約參與而不容許論斷 (hermeneutic, inviting engagement and simultaneously forbidding closure) (p.3)。這個興起於七〇年代，受到人類學、社會學及文化研究影響而出現的兒童研究新典範，廣義稱為童年研究 (childhood studies)。根據 James 和 Prout (1999) 的分析，民族誌 (ethnography) 在童年研究的發展中佔有重要的位置。相較於實驗與問卷研究，田野為基礎的探究 (field-based research) 容許兒童在資料生產過程裡有較直接與持續的機會表達他們賦予生活世界的意義 (pp.4-5)。

除了研究方法之外，童年研究帶給教育研究最大的啟發是兒童能動的研究觀點，強調成人研究者需要向兒童學習，以瞭解他們是如何面對生活的種種狀況與條件，並賦予其意義而開展回應與探索行動。Emond (2005) 以她探討兒童之家院童的經驗為基礎指出，童年研究質疑過去將兒童視為消極的教育與社會化過程接收者的立場，反省將兒童邊緣化的研究實踐，進而主張看待兒童為積極的社會行動者 (active social agents) 的視角，重視兒童所具有的能動性，關切他們如何經驗這個世界與處理自身的感受，並與成人的管控及既有的結構安排進行協商與挑戰 (p.124)。童年研究提出的兒童能動視角，呼應前面廉兮所提出多元文化教育研究發展的方向，關注人是如何理解自身生活並參與影響生命意義的施為行動。

台灣教育研究領域近年來也出現從能動角度理解兒童學習的實徵研究，企圖擺脫以成效與課程發展為主導的教育研究慣性，增進我們理解兒童在各種學習過程裡的作為與感知。首先，關注特定學科（例如：英語及數學）課室學習的探索，開始發展以

兒童作為主體的田野研究，尤其重視兒童在某種特殊的學習安排情境中學習的過程與應對的策略（沈添鈺、柳雅梅、潘家玲，2010；張淑怡，2014）。此外，兒童學習的田野亦非侷限在學校教室的課業學習：舉例而言，王俐容、賴守誠與馮敏惠（2012）以兒童生活為田野，聚焦麥當勞的消費經驗，探討桃園地區兒童如何透過親子互動以及商業廣告的「教化」，學習成為當代社會的消費主體。洪素珍與李麗君（2009）關注目睹家庭婚姻衝突的兒童，企圖從他們的角度理解目睹兒在戲劇治療團體活動中，如何在重新看見自己及對待別人的過程裡，學習成為生命的主體。林宇玲（2007）亦一反過去教育研究裡視兒童為能力不足、需要被保護的角度，以暑假電腦營為場域，一方面希望兒童使用網頁建立表述族群文化的平台，另一方面希望在過程裡兒童發展出對主流媒體的族群與性別建構的批判能力。

進一步而言，台灣以兒童為主體的教育研究裡，已有少數學者長期透過不同文化場域的研究，聚焦於兒童言說行為，在兒童學習行為的理解上累積了細緻的探究與脈絡化分析：例如，陳美如（2013）以四所小學（兩所都會、兩所鄉村）為場域，描繪兒童眼中的課堂生活類型，敘述兒童對課程的知覺，並進一步分析出兒童以無聊、勉強自己、害怕恐懼及深刻體驗四種方式生存於課堂裡。陳美如的研究著眼於兒童對學習經驗「說了什麼」，而台灣幼兒教育與兒童敘說研究學者蔡敏玲則以幼兒的閱讀與敘說為主軸，關注兒童「怎麼說」，發展出一系列關照兒童言說的內容與方式的研究，呈現兒童與成人在學習文化形成裡兩造共構的角色，回到日常生活情境中分析兒童如何成為形塑自身學習處境的行動者：蔡敏玲（2005）透過生活報告活動，從兒童能動的角度，分析當時台北市一所（漢人）幼兒園學童的經驗敘說文本，除了發現兒童總是在家和離家的活動作為敘事的軸線之外，城市的兒童將父母建構為發展自我獨立的主要對立角色，因此敘說裡出現在倚賴與自主之間的張力。之後，蔡敏玲相繼整理出她進入北部泰雅族社區以及金門的幼兒園所蒐集的兒童生活經驗敘說：蔡敏玲（2009）指出，泰雅兒童把教室的敘事活動當成是即興表演，大量援用逼真的對話以及緩慢的語調，增加戲劇性以吸引目光，提高與觀眾的互動性。成人在兒童敘事裡不是行為的規範者，而是一起活動的參與者。另一方面，蔡敏玲（2011）呈現，金門兒童的敘事飽含感官知覺及手足互動的細節。她解釋，相較於台灣，金門緩慢的生活步調促使兒童有充裕的心理空間細膩觀察與體會日常生活互動。戴芳煒、蔡敏玲（2013）更進一步搓揉金門兒童的圖書畫閱讀經驗，耙梳孩童的觀點及思考方式，說明兒童從大班到小一的兩年，越來越不倚賴生活經驗的思考故事能力發展，不是隨著年齡增長

就自然會產生的現象，教師在共讀活動中的提問、追問與提供充裕表達空間的能力與拿捏，是影響兒童思考脈絡發展的重要因素。上述的研究，強調兒童的主體，主張成人細緻觀察兒童在教育空間裡的生存姿態，並且重視從敘事生產的社區及文化脈絡去理解兒童推論思考的方式與成熟歷程，而不是一味將兒童視為教育對象，片面而粗糙的以常識性的理解為基礎進行去脈絡化的教育與研究實踐。

二、文化回應教學

文化回應教學是多元文化教育領域發展出的教學實踐，關注兒童作為學習主體的相關議題，主張學童的文化差異是學習資源，認為使用多元族裔的文化知識、前備經驗、行為參考系統與表現風格，才能創造對他們而言更有效與有關聯性的學習，教學因此不止針對、也藉由學生的優勢而進行（Gay, 2010）。而到底什麼是從學生學習優勢的角度出發的教學？我們可以從學習素材與學習能力兩個面向說明：

美國知名閱讀與多元文化教育學者 Heath（1988），在 1970 年代完成一部教育民族誌：她進入美國東南部一個中型城市，持續五年時間在化為 *Trackton* 的黑人社區，觀察兒童在家和在學校與成人語言互動的情形。她也進入學校白人老師的家中觀察她們如何和小孩互動。Heath 發現，*Trackton* 家庭日常生活經驗和白人老師主導的學校學習間的斷裂是兒童難以參與課程的關鍵。在 *Trackton* 社區溝通需要的是類比能力，這樣的互動容許不明確而有多種可能的回應。相對的，白人媽媽使用大量問句訓練兒童吸收訊息。當白人老師把「詢問-回答」的應對學習方式不假思索地使用在課堂時，來自 *Trackton* 的黑人學生就顯得反應慢而學不來。

Heath 建議白人老師改變原本視為理所當然的提問教學方式，容許黑人學生將家庭經驗裡培養出的慣習做為學校學習的前備技能基礎。Heath 的經典探究體現文化回應教學的核心理念，正如 Nieto（2007）說明，文化回應教學的知識論奠基於「兒童及其家庭有促使學生學習的智慧與能力」這個信念。Nieto 帶著解構學校高壓性權力關係的企圖，以「知識資本」（*funds of knowledge*）駁斥現行教育裡根深蒂固的文化不利立場，具體勾勒以學生及其家庭優勢觀點下的課程建構，其中學生成為課程發展的協作者，帶入他們的經驗與熱忱，使學校教育正視過去所忽略的知識來源。國內許多文化回應教學案例彰顯知識資本這個特色，例如：李雪菱和范德鑫（2013）說明一所花蓮中區阿美族小學的圖文讀寫課程，透過兒童自己所拍攝的社區圖片，將社區生活剪影融入課程，提醒教師原住民兒童文化的地域異質性。回到關於學生及家庭優勢

觀點的討論，優勢觀點不是一味讚頌家庭社區經驗，簡單直接地把它們翻轉成優勢文化來對待，而是認肯這些經驗素材所描繪的生命經驗與技能，有其可以作為教育、科學、社會、文化等知識探索的豐富性。學生除了會因為對於素材的熟悉度以及切身關聯而產生學習動機之外，他們是自己在在地生活的嚮導與專家，能夠提供探索視角與操作基礎而具有學習上的優勢。

除了從課程素材的角度之外，上述 Heath 的民族誌提供從學習能力的角度分析學生學習優勢，深究文化到底提供與形塑了什麼樣的學習能力。以學生熟悉的母文化為中介，不僅是指課程內涵上的生活訊息銜接，更是體現了國內多元文化學者譚光鼎、劉美慧與游美惠（2008）所強調的文化回應教學精髓：創造一種教室學習情境，認肯兒童從其母文化所產生出來的認知方式，並以其發展出的學習模式為教學鷹架。Heath 並沒有以先驗的理解認定黑人文化，而是為「文化即是生活狀態」做了貼切的註腳。她強調兒童沒有絕對的學習能力，而是當學校教學開始關注課程本身的設計，思考如何接應兒童由生活處境裡所培養出來的學習條件時，黑人勞工兒童在過去學校與家庭學習經驗斷裂中的學習弱勢狀況，才有可能轉化為學習優勢，以積極的學習參與態度創造新的學習狀態。

三、與童共影研究方法

這篇環繞兒童學習狀態的書寫坐落於童年研究裡，關注情境中兒童的詮釋取徑，主要觀察雖然環繞著兒童在影像課程進行中及下課時的互動和行為表現，也擴散至對於影像課程以外學校生活的觀察。影像教學團隊成員透過課程活動前後的內部會議，分享現場觀察及和兒童互動的點滴與心得。而我是這個課程方案裡記錄觀察與進行學術探究的主要執行者。表定的影像課程基本上是以學校為主要活動範圍，其中有社區踏察的安排，我們得以和小朋友走出學校穿梭在社區裡。而和小朋友熟識之後，他們會告知並邀請我們假日到部落參加社區動態的文化及體育活動。甚至，小朋友六年級的寒假，我們辦了五天的傳承營活動，有些活動是在小朋友家的院子進行。另外熟諳野外生活的小朋友，還帶領大家拜訪他們的捕獸秘密基地。此外，小朋友畢業後的一年，攝影課程並未完全中斷，從學校移師到臨近社區的教會裡繼續進行。這些非正式的社區互動經驗，雖然不是帶著規劃中的「研究」目的，但讓我看到部分小朋友家庭的樣態，以及見識到他們如何以部落為家，熟練的把社區調度成遊樂場的能耐。這些點點滴滴的社區觀察累積成為我理解與分析的視角基礎。

除了觀察，團隊也和兒童進行對話訪談。在適用的情況下，研究使用 Greene 和 Hill（2005）在整理研究兒童方法時所提出的引發式自我報導和兒童的即興敘事（elicited self-reports and children's spontaneous narratives）（p.15）：透過課程的安排，小朋友拍攝對自己有特殊意義的活動畫面、物件或人物，我們會一起討論拍攝的動機以及拍攝當下與前後發生的事情。此外，研究團隊也在課程進行中捕捉活動畫面。不論是孩童自己或是成人拍攝的相片，都成了很好的視覺提示（visual prompts），提供我們和兒童談話的線索。影像課程進行的三個學期裡，每一學期影像團隊會針對每一位兒童，進行至少兩次（期中、期末）作品創作及參與課程心得的建檔影像訪談，且以故事的形式記錄下來。六年級時，小朋友已經有被訪談的經驗，同時影像課裡也進行過訪談的單元活動，部分小朋友在熟稔攝影機的操作之後，會自行借出攝影機，除了紀錄所進行的活動，也往往扮演小記者的角色即興訪談同學參與活動的經驗或是想法。一個學年下來，累積近百個堪稱完整的對話影像檔案。

我們也和校長以及學校兩位老師（這班小朋友高年級與中年級導師）進行半結構式以及非正式的訪談。其中又以高年級的導師最為有互動，他在活動初期扮演影像課程進入五甲的守門員及中介的角色。他會跟課以瞭解課程的運作與內涵，以及影像團隊的教學方式與理念。很快的在這個課程上軌道之後，他側身退隱，站在從旁支援的位置，讓出空間讓大學團隊揮灑。這篇書寫選擇聚焦於兒童的作為，而將導師擺置在背景，除了呼應論文的提問之外，也反映導師選擇在影像課程裡的位置。不過，導師提供了關於兒童生活與平時表現的背景性訊息，例如，他們的出缺席、家庭生活安排、課業及其他課外活動的參與狀況，補充我理解兒童學習的脈絡。

在這份書寫裡，我將研究定位為教育行動方案裡的反身性民族誌，回溯在發展與童共影的影像課程中，教學團隊和學童共構的學習經驗。尤其，作為一名多元文化教育領域的工作者，我藉由自己在書寫文本中的現身，參照自己過去的看見和現在的看見，公開使研究者的思考與知識想像成為探究對象的一部分，他者（兒童）不再只是被觀看的對象，而是挑戰研究者知識權威的主體（Denzin & Lincoln, 2001），藉此兒童生活現象所承載與學習有關的知識肌理得以產生變化。這個研究不企圖宣稱正確呈現他人，要求的是深刻而細緻的去解釋自身和兒童的學習關係以及看見的過程。舉例而言，蔡敏玲、戴芳煒（2008）在回溯描述棒棒糖班老師與兒童如何創造幼兒班級的自主閱讀文化時，以兩位作者之間的問答對話的方式，體現教師從兒童的角度重看兒童學習：兒童閱讀只看圖不看字，一方面是閱讀老師的擔憂，但如果正視兒童認為看字

說故事「沒有用編的」是「在偷懶」的想法，我們反而能欣賞到兒童對自己「詮釋故事的能力與合理性」的把握；或是，孩童不理會故事情節裡設計的衝突，反而想要和「破壞者」做朋友，這種閱讀回應通常會被解釋為閱讀能力的不足，「讀不出」故事裡的設定，但作者從兒童不介意破壞的回應裡看到他們「寬厚溫柔的心」。蔡敏玲、戴芳煒並非企圖論斷兒童的閱讀回應，但呈現對於兒童閱讀的認識，如何在與兒童共讀中發生變化與重塑。

蕭阿勤（2012）在談質性研究資料的分析時強調，研究者必須從經驗現象的資料中凝聚出具有理論意涵的概念，進一步發展有論點的命題。上述文化回應教學的論述分析教師的反思如何創造學校學習和家庭社區文化的連結，要求多元文化教育研究者細緻的體察，兒童做為知識的主體，他們的生活世界提供了什麼樣的學習條件。站在這個基礎之上，這個研究的分析，帶入童年研究對於社會生活的思考，強調兒童能動的立場，促使我把學習狀態視為由不同的實踐所促成的社會形構，分析的重點在於：兒童如何在影像課程中，將他們生活裡具有差異性的元素暫時連結在一起（Barker, 2000/2006, pp.66-67），生產出自己的學習文化，為此，分析的關注點在於兒童做了些什麼讓他們的生活世界（包括學校和家庭）成為一種（暫時）整合的狀態？換句話說，立基於文化回應教學裡關於兒童作為生活與知識主體的討論，這個研究透過「兒童作為積極的社會行動者」的視角，企圖整理出兒童如何轉化自己的生活狀態使它們成為回應影像課程召喚的學習條件？

肆、從兒童的多重置身出發

這個關於兒童學習的反身性民族誌研究，認為信念與立場是構成研究的基礎，但是研究者必須以批判的方式敏察個人信念，並由此開啓空間，容許不同的理解方式。同時，這個研究也努力抵抗非黑即白的敘說傾向，關注生命實狀的社會特質，企圖從兒童多重的生活面向或位置去觀察可能相互衝突的生活體驗。為此，本研究以夏林清的「母子盒」概念，突破從事邊緣經驗時研究者慣有的上下二元思維。

一、批判語言的詞窮

初期的攝影課程著重拍出影像清晰、主題明確的作品。有一週小朋友自己找攝影

主題。先上台分享的幾位小朋友都照了同學帶著燦爛笑容的特寫，第一位小朋友介紹「因為某某某是我的好朋友，所以我照他，我祝他健康快樂。」沒想到接下來的孩子竟然都依樣畫葫蘆。輪到班上的小農主上場，他照了一支大蝸牛，一上台抿著嘴巴強忍著不讓自己笑出來，對著全班說：「我喜歡蝸牛，蝸牛很好吃，所以我拍了這張相片。」台下小朋友哄堂大笑之際，我恍然大悟為什麼他一上台的笑容感覺有些詭異。小農主很清楚他的分享會引起什麼樣的反應。他跟大家一起呵呵笑，站在那兒不打算下台但又似乎不知如何接下一句。在教室一角協助課程進行的導師企圖收理這個漸趨混亂的場面，嚴肅地問：「你有什麼話要對牠說呢？」農主支吾了一會兒，最後模仿前面同學們的台詞：「我祝牠身體健康快樂！」話一出口全班笑得更厲害。導師說：「這不合邏輯。牠要被你吃掉了，怎麼健康快樂？」教學團隊裡向來愛耍嘴皮的小皮接腔：「就是因為要吃牠，所以祝牠健康快樂長得更大更好吃。」全班被這個對話逗得笑翻了。

當天我和研究生們從山林鄉回花蓮市一路討論著小農主的蝸牛對話。我們很快把他的兩段話理解為：前一段「蝸牛很好吃」是他由家庭生活經驗中表達出的真心話；後一段「祝福牠健康快樂」是政治正確而合乎當場分享氛圍，在被迫之下說給學校大人聽的假話。當天這個二元對立的理解似乎很合理，吻合我們這個教學團隊慣用的批判視框：小農主礙於老師的權威，因此說了言不由衷的祝福；學校教育所代表的主流文化壓迫了原住民學童的家庭飲食文化。但這個說法一直困擾著我。批判的語言把前後發生在同一堂課、同一個人的話語，斬釘截鐵地切成對立的兩部份，小農主被分割為二的兩個世界，用來彼此相互說明、也相互排除。批判的視角引領我們著眼於主流學校體制對於邊緣家庭生活世界的壓迫宰制，促使團隊當初採用了「真假說」的詮釋，把小農主的家庭經驗建構成唯一存在的真實。但是回到那天的學習現場，若用「受壓迫者」來命名小農主，是完全忽視了他在現場的圖謀不軌。他熟練地調度了現場的教學團隊及同學，營造了一個無傷大雅的搗蛋學習劇碼。如果我所慣習的上下權力關係的理解視角必須被打破，我們該如何解讀這段蝸牛分享，以及他們的學習狀態與生活體驗，進而提出可以操作的分析架構呢？

二、社會母子盒

夏林清（2011）提出的母子盒的概念，提供了我們一個不把學校和家庭社區生活支解的分析理路，從同時存在與多重構作的角度去梳理兒童生活世界。母子盒的概念

主張：「人與體制系統的關係就猶如母子盒般，每個個體都是各種層次之組織的一部分。」同時，每個社會機制以循環與層序的方式被更大的機制包覆。在這個理解下，「人的經驗世界是具有階層性、遞迴性的。」換句話說，母子盒意象化了交錯疊置地滲透到學校學習狀態的社會力量，促使我們去關注人如何在多重與同時存在的社會生活模組間，經驗自身的存在與做出行動路徑的選擇（頁 9-10）。把蝸牛分享放到兒童整體的生活世界來探究，不難看到小農主置身於家庭社區與學校教育所拉開的張力場域，「我喜歡蝸牛，蝸牛很好吃」是屬於尚未被學校教育掌握的生活經驗領域，而學校教育對於這個經驗領域的內涵往往視而不見，甚至帶有負面評價。小農主清楚知道這句話出現在教室裡會因為它的錯置而產生爆點，同時，外來教學團隊的出現鬆動了課室氛圍，讓這個分享創造了一個大人又氣又好笑，小朋友可以安全起哄的學習空間。

母子盒提供我們以「相套疊的多重社會系統」來放置兒童的學習狀態，反身性民族誌的訓練要求研究者從自我著手，體認我們自身理解的限制，努力創造忠於不同生命真實裡人的觀點與生活策略的理解。這篇論文裡，我回溯山林國小兒童與研究所教學團隊共構的影像課程經驗，開顯出這個教學活動的具體處境所呈現出的兒童生活世界，分析多層社會關係所共在的脈絡層次，是如何在兒童學習現場的實際運作中被組織與連結。偏鄉兒童與研究者的差異性，也把我們習焉不察的學習想像與論述實踐翻出來檢視。

三、概念生成與分析行動

這篇書寫主要以研究者在影像課程活動歷程中所累積的田野筆記為分析資料。田野筆記最初採「印象式故事」的形式，以戲劇性的講述方式，環繞著令人驚訝、感動或不解的突出事件，嘗試回顧捕捉行動細節，有情節性的將現場發生組織成有時序的故事（Gibbs, 2007/2010）。這些故事當初也約略具體對應到三個大面向：兒童攝影學習經驗、參與者互動中的觀察與對話，以及兒童的影像創作。後設來看，當初課程活動執行期間，研究概念性提問其實尚未形成。對於田野故事的關注與分類是環繞著屬於描述層次上的「研究問題」，包含：

- （1）兒童完成了什麼樣的攝影學習？
- （2）攝影課程裡，兒童之間、兒童與成人，發展出什麼樣的人際關係？
- （3）我們透過攝影作品，如何瞭解兒童的學校、家庭及社區生活？

問題一凸顯當時我們想知道兒童學到什麼？引發團隊從攝影學習內涵（例如：機

器的操作、攝影技巧、攝影美學、攝影題材等類目）思考資料；透過問題二，可以看出當時想探究活動過程裡的互動情形，團隊陷入用不同的語彙（例如，害羞、活潑、勇敢大方、吸引、合作、競爭、支配、順服等），企圖替行為以及人際關係的質地命名；問題三，反映了當時一種天真的認識論，想以兒童的攝影作品為媒介，一窺山林國小與山林村的社會生活實境。因而，流於把兒童的話語當作「真實」，從人、事、時、地、物這些所謂具體的面向，獲取關於家庭或學校生活的「訊息」。

這樣一連串式的研究問題，看似覆蓋了影像教學內涵、教學關係及學生作品，但實際上衍生出來的是沒有理論層次、沒有分析性意涵的遣詞用字，如此的資料整理缺乏「概念化」的過程，無法回應一些讓我感到疑惑的田野現象，更提不出對於原住民兒童學習新的說法與具理論性的洞見。Polkinghorne（1995）援引 Bruner 所提出的派典式和敘事式兩種認知基模，衍生出「敘事的分析」（analysis of narratives）和「敘事分析」（narrative analysis）兩類對應的敘事研究的分析類型（p.12）：Polkinghorne 觀察，多數的質性研究採用實在論取向的「敘事的分析」，這種模式認定資料對應外在經驗世界的真實，如同紮根理論分析，研究者的工作在於整理出故事資料的類別或主題，計算其頻率或數量，認為類則化的故事具代表性，並指涉現象世界的本質。不難看出，本研究的前期傾向以「敘事的分析」的角度看待資料。

然而，Polkinghorne 指出，敘事的分析以生產概化普同與形式性的知識為目標，必然會忽略事件建構或發生的歷程及複雜性（p.15）。這篇書寫強調反身性探究的質性方法，以自我反身的質疑提高自覺，分析自身的作為以生產反思性的敘事。因此對於資料的處理，相對的必然採取「敘事分析」的社會建構論取向，關注敘事者形構故事中所表徵出的真實，強調說故事是經後設意義建構的動態辯證過程（p.16）。易言之，說故事的人往往使用根植於社會文化的語言及論述，而在敘事歷程裡有可能「聽到」自身對經驗的理解，使得故事資料成為被省視的對象，進而促使敘事者重新組織與詮釋經驗。重新建構經驗的意義往往啟動人的改變工程，發展出新的理解視角。「敘事的分析」和「敘事分析」的辨識，提供給這個研究說明資料分析觀點演變的語彙，促使研究者得以捕捉重看太魯閣族兒童學習過程。

前文提到，當初我帶著批判教育學的想像進入山林小學，以為原住民兒童的「學校在窗外」，他們對於學校、教室、老師是避之唯恐不及。但我接觸山林兒童之後發現，清晨六點多小朋友就迫不及待出現在校園，兒童在教室裡不是悶悶不樂、受壓迫的學習者。如果學校學習不是一個簡單的文化剝奪過程，然而在原住民文化仍然持續

被學校主流教育邊緣化的台灣教育地景裡，我如何能不失對知識政治的敏感，又不扭曲透過這個影像課程活動我所看到太魯閣族兒童的生動學習樣態？我回到多重的田野互動裡去尋找建構故事的架構：在上述與童共影研究方法的說明裡提及，我在社區踏查經驗中觀察到兒童自在的穿街走巷、呼朋引伴，流露出一種把家園、街坊鄰里及週邊自然環境「調度」成為遊樂場的能耐。這個調度的概念，引發我思考兒童如何活在、活出教室的學習氛圍？這樣的思考邏輯，賦予兒童主體行動與選擇的能耐，促使我關注兒童調度了哪些生活經驗到教室空間以創造出課堂學習文化？這個較具有概念性的提問，引領我使用母子盒的分析去釐清與勾勒兒童生活世界層疊的社會關係與範疇之間的關聯。兒童調度的角度也迫使我開始和習以為常的觀點產生距離，當初教學團隊也像大部分的課程設計者一樣，關注課程要如何設計與執行，才能達到預定的結果。然而，如果課程真的達到課程設計的預期目標，必須納入思考的不僅是教學者如何設計課程，更應該思考兒童帶著什麼樣的條件回應、配合或挑戰課程執行？

對於與童共影整體經驗的回溯，環繞著困擾我的議題、夾帶著糾結的情節：如何思考小朋友發展出來參差不齊的攝影參與狀態？為何有時和小朋友談話會覺得問答之間不在同一個脈絡？為何小朋友會擔心在影像課程裡表現傑出可能會被同儕認為是「愛現」？因此，分析的敘事即以這三大顯著困擾記憶為主軸，再由此構連相關的故事。故事的呈現不是以類型分類，而是以對某一種現象產生的疑惑為軸心，為了回應這個提問、深入洞察而牽引出二十多則相關故事。書寫的過程促使我重新翻檢影像課程經驗，著眼兒童學習條件的產生與轉化，同時把關注點擺置到上述不同層次的生活領域裡去理解：在兒童個別的家庭關係故事以及共同玩耍的互動經驗裡，細緻看見他們課後生活的自主性，從中提取她們回應生活化攝影課程召喚的策略，並從兒童多重的生活脈絡裡去分析他們的影像課程學習狀況，透過描述兒童回應教學安排的策略、展現的學習能力與模式，以及創造出的集體學習氛圍。

伍、研究發現

這篇書寫挪用文化研究中「闡連」（articulation）（亦翻譯成接合、構連、連結等）的概念來說明我對於兒童學習狀態的觀察。透過構連的角度，我們的目光得以從「兒童在學習什麼」轉移到「他們如何學習」。闡連有雙重並置的意義：一則是表明、

表達，同時也是連結與接合。構連被用來說明文本和讀者之間的解讀關係與方式，文本生產者的創作意圖不能夠確保及銘刻文本的意義，意義其實是由「連結的行為」所產生（Storey, 2001/2003, pp.185-186）。這個概念強調讀者在解讀過程中的主體位置，他們使用特定脈絡去闡釋文本，也同時把文本、闡釋脈絡和自身接合。

這篇論文用構連作為太魯閣族兒童在影像課程裡學習狀態的論述框架，呈現接合是兒童和所在層疊的處境發生關係的能力與實踐，將構成他們生活世界的多重層次形成一種暫時性的連結、聚合狀態。而透過接合實踐的概念，我重新對於影像課程生活化目標的「達成」有脈絡化的瞭解，同時，檢視我在課程進行裡與太魯閣族兒童互動中的「溝而不通」，並得以勾勒出兒童學習群性的質地。進一步的說，與童共影最理想的境界是讓影像活動滲透入兒童的家庭與社區生活，這樣的課程理念得以付諸實現一則需要課程安排，但我認為更重要的是，兒童用其不同的生存姿態和條件，與他們的家長協商出確保他們能自由使用課後時間的自主性，才讓她們能夠回應課程的召喚，接合了課程與他們的課後家庭養育狀態。接合實踐在此指涉兒童回應影像課程安排的策略。其二，「接合」亦表示再現，兒童在這個影像課程以及影像紀錄所捕捉的校園生活裡所展現出的親體學習，一方面具體闡釋了家庭生活中同時兼顧勞動與照護的親子互動方式，同時也示現了兒童以內部統合的方式遊走（接合）家庭和學校兩個在學習模式上具有衝突性的空間。第三，兒童在學校學習活動裡的協商、擠壓與共事機制，流露出他們在一起成長的童年裡，培養了掌握自我在群體中所處的關係性位置的能力，這種群性本身可以被視為是接合的社會，它的運作穿越學校的圍牆的內外展現兒童構連的實踐，從影像及學校學習的角度而言，這個構連的狀態是變動而可能充滿張力與矛盾。

一、誰回應了生活滲透式課程的召喚

回顧攝影課程的歷程，小朋友漸漸理解到，攝影課程並非是要求全班步調一致的學習活動，孩子可以選擇要在其中參與多少，於是他們分別開始拓展自己的攝影學習檔案。從相機使用頻率與熟稔度以及攝影對她們的意義來看，在升上六年級後，十七位小朋友之間的個別差異漸漸拉大。前面提到，課程後期常主動要求放學後使用相機的是四位女同學。有的老師聽到了發出「這很難得、不容易」的讚嘆，也有人認為「怎麼只有四個人，沒有多一點人？」與其從「四個夠不夠多」的角度來檢視課程的成效，我認為我們應該回到小朋友呈現的學習分布圖，聚焦在學習頻率與密度很高的四位小

朋友的身上，探討這是什麼樣的四位小朋友？為什麼是她們四位？

（一）創造兒童自主性的教養安排

這四位小朋友，她們不盡然都是班上學業成績名列前茅的學生，我們觀察到攝影表現和學業成績不見得有密切的符應關係。這四位女生第一個明顯的共通性是，她們都住在緊鄰學校的周邊社區。除此之外，他們常相約在社區及附近的田園玩耍或是參加部落裡的活動，比其他同學更有借出相機使用的動機與機會。住家的地緣性以及四人之間的同伴情誼，是促成她們積極參與生活化課程的基本條件。不過，進一步從兒童能動的角度細看這四位的特質與作為，可以看出她們都以不同的姿態與策略，協商出課後生活安排的自主權，促使她們看似「放任」的家庭教養安排成為可以接合生活化的影像課程規劃：

蓓蓓的爸媽帶著弟弟在北部工作，她由年邁的祖母照顧。據蓓蓓的報導，她很會跟祖母撒嬌，生活照裡她摟著祖母的自拍系列是很好的寫照。通常她享有很大的自由，祖母只有一個不容她討價還價的要求：上學前從家裡跑到田裡找祖母，再回來上學。蓓蓓說她跑得好累喔！真搞不懂祖母為什麼這樣要求。我當時也百思不解。但在整理這個經驗時緩緩地體悟出其中可能的道理：祖母出門到毛豆田工作時蓓蓓還在睡覺，在沒有手機聯絡的情況下，要蓓蓓起床之後跑到田裡，似乎是祖母唯一能確認蓓蓓真的已經起來，沒有貪睡誤了上學時間的方法。老人家相當信賴學校教育提供給蓓蓓知識性的學習，蓓蓓有上學祖母就放心了，假日時間就由蓓蓓安排。蓓蓓對於學科學習不是很賣力，但出席的情形很穩定。我想她應該早已意識到祖母的底線在哪裡。她以勤於上學掙得上課時間外的自主權。

珠兒的爸媽出去作工，平日她負責帶小她兩歲的弟弟，珠兒出來玩時必須把弟弟帶在身邊。她不太喜歡弟弟跟班，顯然這些姐姐們嫌他會把她們的行蹤及談話內容外洩。看來這個原本是要被照顧的弟弟竟是爸媽最好的線民。幸好弟弟開始有自己的人際網絡，有時會想和自己的玩伴出去，珠兒因此得以成為自由身，晚一點的時候兩人再會合回家。姐弟兩人對這種私下協調出的各自發展模式很有默契，分手時會交待彼此「不要害我」，因為其中一個人出事，另一個的自由也會泡湯，因此要彼此承諾不出狀況。蓓蓓和珠兒的家長都從他們既有的生活條件和限制中，發展出照顧子女的安排和掌握行蹤的機制。而孩子會摸清大人的基本立場所在，發展策略服膺大人的關鍵原則，而又得以按照自己的主意進行課後活動。

文文很低調，對於學校的課業及其他學習採配合的態度。剛認識時，我用乖巧羞澀形容她，漸漸發現她其實有些小調皮會逗弄同學，但她似乎知道對方的界限，在惹毛對方前就懸崖勒馬，或是知道如何道歉做好危機處理。她有低於雷達偵測頻率的行動能耐，讓她的各種表現不容易被注意到。導師要留人下來補救功課時，她不會在名單上，但上台風光領獎時，她通常也不是第一人選，文文的表現就是中規中矩。文文的爸媽離異，她和阿公阿嬤一起生活，他們平日上工去，但文文卻可以一個人留下來。畢業典禮時文文的媽媽來和老師們寒暄，她一邊數落文文會跟她鬧脾氣，但一邊又喜滋滋的說，文文很自愛讓她很放心，不太需要人管束。我想，文文以低調、不會出事的策略，替她自己贏得值得信賴的正字標記，而得以自理放學後的時間。

叮噹是班上學業成績最優秀的同學。影像課程期間，叮噹有四位弟弟妹妹也就讀山林國小，弟妹的老師們會囑咐叮噹要關照他們的生活及課業，一些補助事項，老師也會交待叮噹代為轉告爸媽。叮噹有充沛的主流文化運作能力足以代表爸媽和學校溝通，她也因此居於一個能和父母協商課後生活主導權的位置。文文和叮噹各自以不同的條件形塑自己，一個不需大人操心，另一個能替大人張羅事情，而得以對於課後的時間自己做主。

（二）接合兒童生活與影像課程

前面，我爬梳這四位兒童的共同特質，觀察到她們除了具有住家靠近學校的地緣性之外，也各自以不同的方式贏得在課後時間安排上較大的自主性。但是，為什麼有這種生活特質的兒童特別受到與童共影課程的召喚？而這個「招呼-回應」的關係提供我們什麼樣的角度理解原住民兒童的學習？

回觀與童共影的演變，在 2009 年八月課程方案進入第二學年，也就是小朋友六年級時，教學團隊的成員-小皮成為山林國小的代理資訊老師，我們得以把器材和防潮箱搬到學校的電腦教室，讓器材常駐在山林國小。在裡應外合的配合下，除了小皮利用平日學校各種活動場合，帶領小朋友進行活動攝影，小朋友更可以自由借出攝影器材。這一學年，我們把照相這件事，從原本只是在攝影課才進行的學習活動釋放出來，滲透到小朋友的其他學校活動裡，甚至是家庭生活。而寒假當小皮因全職工作的要求必須到學校時，在學校附近晃蕩的小朋友，總會眼尖的發現電腦教室開門了，競相走告，呼朋引伴出現在教室裡使用電腦存取相片、借用器材，並切磋攝影技巧、交換攝影心得。她們常說「某某某也想來，不過不能出來」。例如，菲菲和小晴也住在

學校的附近，在學校裡也很熱衷攝影。但是出身公務人員家庭的菲菲，爸媽對於她課後時間的安排管制比較嚴格；小晴雖然常說她假日會來，但是同學總是通報「她又和媽媽到市區去了」。另外，有部分山林國小的兒童，假日會和大人一起工作貼補家庭經濟，例如住在學校後圍牆外的成成，雖然只有一牆之隔，但是周末及寒暑假的打工，使他只能零星參與而無法成為積極的影像活動參與者。基本上可以看出以生活情境為取向的與童共影，塑造了一個利於無須負擔家庭經濟、且成人較少介入課後生活者的學習情境。

從兒童能動的角度來看，兒童也善用他們的養育安排，自發的將攝影活動嵌入他們的情誼關係與課後生活。一般的親職論述常會把他們這種自行安排與管理課後時間的狀況視為「家庭功能不彰」，放任孩子在外遊蕩沒有成人照顧。但是，攝影課程的生活化規劃以及人力資源安排上的配合，讓我們得以把「孩子們這種『他人眼中的不足』視為一種安身立命的狀態」（顧瑜君、廖千惠、林育瑜，2009，頁 4）。當課後可以自主管理的兒童回應攝影課程的召喚時，他們得以把生活處境轉化成為優勢條件，讓課程發展接合生活狀態，而非產生斷裂，進而成為課程活動裡活絡的學習者。

二、親體學習

（一）大人是怎麼「教」你的？

六上時，小朋友主動開發了一個生機盎然的校園農園，成為攝影最佳的取材。小朋友拍錄的影像裡，總是看到體型壯碩的小農主以俐落的身手整土種菜，吆喝同學指導他們有效率的闢菜圃。他常跟著父母上山種田也立志當農夫，但當你問他誰教導他種東西，他總說不出成人「教」他的過程，只會聳聳肩，一臉疑狐說：「就在旁邊做呀！」

小農主的幫手成成，耕種的技藝略遜一籌，但能熟練地推車搬運及架棚。成成對自己的攝影作品不甚滿意很想突破。我和他討論作品，連他自己都發現：他的相片清一色都是以山為主題。即便利用罕有的假日和同學出遊，希望藉由多拍而生產出有突破性的作品，但拍回來的仍然是山的遠景。「我就是很喜歡山！」他有點尷尬，接下來主動地說爸爸假日會帶著他和弟妹上山玩。但再聽下去，我才知道他們一家不是上山去踏青，成成口中的「玩」是大人上山採檳榔、砍竹子、搭工寮，小朋友在一旁玩耍，也就是勞動與養育孩子共在一個環境裡。我曾建議成成上山時帶相機去拍照，他

猶豫了一會說不行，因為要幫忙。我想起成成之前曾用竹子搭棚架，於是就問他：爸爸是怎麼教他砍竹子搭棚架？成成頓時不知該如何回答。他疑惑的臉，讓我想起小農主之前「不知道」的表情。兩兩對照下促使我進一步思考，他們很可能不是敷衍或是不會表達，我們溝通上的「卡住」可能是一種示現，但它究竟反映出什麼？

（二）由身體-動作展開學習

相機裡的運動模式用來捕捉行進當中的瞬間影像，這是最受小朋友歡迎的模式。它需要學生不斷地練習拿捏時間的精準度，通常拍攝練習的場地在戶外，擔任模特兒的同學藉由跑步、跳躍或投籃模擬運動狀態，讓攝影同學練習按下快門的時機。這是非常熱鬧的單元，小朋友在操場上，透過老師的講解示範開始捉摸如何掌握快門時間點，如果模特兒跳起的口令時間點在第3秒，那麼攝影師可能在喊到2的時候就得按下快門。他們揣摩時間和距離的關係，掌握人未入鏡前的剎那就必須先按下快門的道理。

我穿梭在不同組別當中，時而充當模特兒時而擔任旁觀者。在籃球架下擔任模特兒的千千，是極具主導性的被攝者，她堅持要跳起來這個動作，一面叮嚀攝影師「時間要按對！」同時手往下比，指使同學蹲下來，但當小攝影師雙腳彎曲蹲下來時，千千卻又有些不耐（怎麼連這個都不知道）大聲的說：「不是不是！是要像老師剛剛一樣。」原來之前小皮和這一區小朋友一起照相時，她趴在地上拍攝跳躍的模特兒，千千所指的「蹲」其實是「趴」。千千在當下未必能說出為什麼要攝影師這麼做，但她知道這樣的行動會產生她要的效果。我環顧四週，看到有不少小朋友是趴在地上照相，但是在這個攝影單元裡，到目前為止，我們一直強調對「時間性」的掌握，而千千口中的「要和老師一樣」，以及周圍學生「趴在地上」，卻呈顯出他們的身體正在學習「角度」的概念，由下往上照，會顯得人跳得很高。

這個瞬間畫面讓我把攝影角度的學習，小農主學種菜及成成學砍竹子，這些看似不相干的事件串在一起。它們都是一個在情境中藉由親體和共同操作而體驗到學習，並非依賴語言分解與說明操作步驟。山林國小的學校特色活動之一是射箭，午休練習射箭也成為小朋友攝影的對象。當我和小朋友一起觀賞他們拍攝射箭練習的動態影像時，我很意外的發現射箭練習現場其實挺安靜的。負責訓練的主任和校工叔叔會和小朋友一起輪流射箭，小朋友捕捉的畫面裡並沒有他們站在一旁講解指導的鏡頭，只有大人兒童輪流射箭的過程，和沒有輪到的人在旁邊觀看的等待畫面。我好奇地問小朋友主任怎麼教，「就一直射呀」小朋友回答。我猜測主任一定有講解或糾正動作的時

候。但從小朋友用「一直射」來命名這個學習的整體經驗，不難看出，鏡頭捕捉的射箭練習再次呈現一種學習與傳授路徑，學習者由「看到與做出」這些動作而經驗到某件事，這種身體-動作開啟觀察與理解的學習歷程，和教室裡講授與解釋的學習方式截然不同，不是由觀念的吸收開始，而是一種身體取向的親體學習。

王應棠（2012）在分析魯凱族好茶村所籌辦的山林小小學文化營的經驗時，曾把石板屋營造理解為 Durkheim 所說的沒有理論的純粹實踐的社會藝術，說明要傳授這樣的一門技藝，是需要不同於適合教授學科知識的特殊教學方法。換句話說，透過石板屋的營造，王應棠在魯凱族的傳統文化實踐裡看到在集體生活與勞動中，透過不斷實作所產生的默會知識與學習方式。回到山林太魯閣族小朋友的學習情境裡，我們依稀可以看到小農主、成成的環境及一些務農的部落家庭結構，他們有其特殊的親子關係與孩童養育方式。小朋友描述的假日生活不乏農事耕作，而這種兼顧勞動與照顧的活動往往不是以兒童為中心，兒童是被照顧者也可能是勞動參與者。如此的生活氛圍與照護方式所培養出來的學習能力、思維方式和行動類型，是以家庭成員之間直接而長期穩定的接觸為基礎，在共同操作當中藉由實踐觀察所培養而來的。當初我將講解視為教導的必要元素，關切他們的長輩是如何傳承，殊不知他們的學習是以照著做的模式在運作，而非透過細膩的語言解釋說明。在影像敘事捕捉的農作與射箭實踐及攝影課「趴在地上」的故事中，兒童體現他們所擁有的親體共事學習方式，在看與做的往返之間，透過身體的學習慣性構連了農事勞動與學校學習。接合的分析視角促使我們思考，兒童以親體學習的具體表達構連兩種在張力間共存的學習空間，這種連結並非必然存在，相對地具有被拆解的可能性。事實上，跳脫攝影、射箭與農作實踐，學校教育的知識傳授多數靠講解，讓我們無法體察這種銘刻在身體，透過養育安排親子共事傳承的技術實作所俱有的學習潛力。因此山林太魯閣族兒童從生活裡開展出的親體學習方式，鮮少被認為這些學生在校的學習條件，使這個暫時的縫合狀態面臨重新組合。而透過文化主流的引導動力，親體學習的文化形式與其生成的生活情境，很可能會在不同的形構中被定位為「不利學習」。

三、兒童學習群性

攝影入門課程時，我們常搭配美術與勞作的藝術創作活動。雖然每週導師都會叮嚀小朋友要帶彩色用具，但漸漸團隊發現有部分同學是固定不會帶用具，長期使用同學的彩色筆。我看在眼裡心裡覺得不帶用具的小朋友佔盡了別人的便宜，但那時讓我

不解的是小朋友之間對於相互借用文具並沒有像我一樣那麼介意。攝影課開始時，十五位小朋友必須輪流使用四部相機。團隊曾擔心小朋友會混淆哪張相片是誰的作品，以及小朋友沒有照相時會無聊。漸漸的我們發現，小朋友絲毫不為這兩件事煩惱。除了剛開始幾週之外，小朋友並未謹守教學團隊要求的辨識機制：每次相機換手時先自拍一張，用來區隔作品以利辨別誰是攝影師。但相機裡漸漸累積為數不少沒有清楚標示作者的作品，小朋友似乎沒有那麼急著擁有自己的作品，倒是我心急之下，期中之後舉辦一場小型攝影比賽，介紹智慧財產權的概念，迫使小朋友清楚分家找出自己的作品。而關於相機使用的安排，少部份的小朋友會忠實守候組員，一起同進同出，而其他的同學，有的會自我娛樂，當別人的模特兒或是顧問，有的四處遊蕩玩耍，有的會到有交情的組別使用相機。

整體而言，小朋友會打發未照相的時間。當初在山林的時候，我並未體察到「共同分享與使用不是問題」這個學習向度的意義。離開山林後，接觸另外一個近市區的小學，我遇到學生對於作品產權的糾紛以及無法協調共同使用的安排，或是不知如何打發別人使用相機的時間，才體悟到山林兒童的學習特質：小朋友自有一套共同使用機具的機制，他們並非完全遵守成人的安排，但是不遵守規定時，也不構成一個需要成人介入的狀況。

我們可以如何理解這個學習特質？紀惠英、劉錫麒（2000）以在一所泰雅族小學低年級數學教室所進行的民族誌為例，發現漢人老師對泰雅兒童學習特質的不理解，例如，泰雅父母容許孩子依賴，強調合作與分享，而與學校教育強調競爭與獨立相抵觸。紀惠英、劉錫麒進而提出從文化的角度理解太魯閣兒童的學習，就這個思維來看，我們或許可以從族裔的共食共享文化，解釋兒童的文化背景反應在他們對小組教學安排的配合以及對於個人擁有物品與作品的淡然。但這個說法把文化傳統當做一個既定的給出，設定為一個學習的變項，和學習的狀況成為一種因果關係。除了傳統文化的角度之外，陳博（2007）提出從兒童的社區生活脈絡裡，去理解他們的學習情形，從這個角度我們可以看到這群兒童的人際網絡關係，不像大型的學校裡小朋友每兩學年會重新編班一次，山林國小每個年級只有一班，這群小朋友從國幼班開始就是同班同學。居住在同一個地理交通位置相對封閉的社區，年紀相仿的小朋友，入學前早就是玩伴或鄰居，還有不少的小朋友彼此是親戚。再者，他們的課外生活型態也幫忙構成了這個在攝影課程裡浮現的兒童群性，假日到社區，總是可以看到小朋友群聚在籃球場或圖書館，有時看到他們集體穿街走巷找同學。小朋友夜宿同學家是常有的事情，

而哪位小朋友有家裡有重大事情發生，例如爸爸過世、阿嬤去開刀，小朋友會借住彼此的家裡一段時間。

在教學方法裡我們常談合作學習，安排分組合作學習的機會，企圖增進學生的表達與溝通技能，尤其是異中求同與解決歧見的能力（楊巧玲，2000）。甚至，多元文化教育學者 Gay（2010）表示，合作學習是許多弱勢族群共同珍視的文化價值，也是他們的學習特質，建議採用合作學習來解決教室內弱勢族群與主流文化俱有差異性的學習型態問題。然而，山林的兒童從生活的脈絡裡發展出一種共同學習的默契，溢出我們既有的合作學習模式。它不是一個學校學習策略也不是某種教學方法的成果，而是一種兒童群性，而這種特質必須被辨識為學習條件，才能進一步觀察兒童如何在群性的運作中進行學習。群性並不意味著每一個人被公平對待，它有其既定的權力組態，兒童共同參與網絡建立與維持，創造出彼此能接受的角色、互動模式與行動策略，由此決定彼此存在的屬性。舉例而言，六上時，班上轉來兩位太魯閣族的男生，方方是從西部轉來的，因為經濟原因，爸媽把兩兄弟暫時安置在老家與阿嬤同住。方方高調的讓小朋友知道，他厭惡回到山林鄉，覺得這裡的人很笨，他毫不諱言過去在班上是最後幾名，但來到這裡差一點要拿第一名。小朋友數度給他一些教訓，例如，有人在方方飲料裡放香水，卻沒有人承認或是提供破案線索。諸如此類的事，老師查來查去面對的總是全班的沉默。方方短暫停留山林村，離開時帶著雀躍與迫不急待的心情。但他的出現突顯了原來小朋友群性的凝固力，孩子必須學會嵌入與適應，當外來力量威脅群的關係時，他們會收束起來排外，並在公眾領域裡展現。而當內部的關係有些變動時，群性有時也會開始運作，讓內部的組態以最小幅度的方式變動。

前面介紹過的珠兒，是這個攝影課程裡出色的攝影師，但在課程末期我觀察到她學習熱度減退。後設來看，我認為她的學習疏離必須放在兒童群性的脈絡裡理解。期末，教學團隊和導師選出兩位在攝影課程表現最優異的同學，可以得到企業贊助的數位相機。不論從作品或是學習的積極度，珠兒得到攝影獎是當之無愧。讓我困惑的是，珠兒對於得獎並沒有外顯的喜悅回應，而是不自在！而且明顯的開始疏離攝影。畢業後的一天，幾位女生到資訊教室聊天，我才知道珠兒甚少拿出相機使用，也不太想談繼續多談相機，倒是旁邊的夥伴們「嘖」了一下（好像在說，我怎麼連這個也不懂），說道：「哎呀，就是不要太愛現啦！」我不解地追問她們對於「叮噹考試總是拿第一名、菲菲樣樣都很好」的看法，她們認為「叮噹和菲菲本來就很好，那是不一樣的！」我當下從個人成就的角度看叮噹、菲菲和珠兒的表現，覺得就是三個孩子分別在不同

的學習面向上有所努力而得到傑出的成績，想不通人緣也不錯的珠兒，為什麼同學偏偏不能欣然接受她在攝影上的特別表現。但在學習群性的脈絡裡，我看到一個理解差別待遇的角度：在既有的群體關係裡，叮噹和菲菲已經長期努力贏得一個學校表現優秀的角色與集體期待，她們與眾不同的表現不會被視為愛出風頭，反而是眾所期待。但是，當成員忽然在不被預期展現才華的地方以異軍突起的姿態出現時，就很可能被群視為是愛表現。學校向來就不是珠兒這位小小攝影師風光的平台，更何況她是在這個由外來團隊提供、五年級才空降出現的攝影舞臺上嶄露頭角，不用有人大聲嚴厲斥責，小朋友自己就會在群性機制運行下自我退場。從這個角度看，兒童的「群」不是完全由先驗的本質（例如，太魯閣族的共享文化、合作學習的傾向）所武斷決定，而是在網絡中由兒童共同參與促動出來的關係，它是暫時的穩定狀態，具有差異性而接合在一起的。

台灣對於原住民兒童學習的探究，往往將他們視為：由一群擁有同樣文化特徵從而與外界（例如，漢人兒童）有所區別的群體（吳明隆、林慶信，2004）。蘇羿如（2009）在解讀 Sakizaya 如何成為當代台灣原住民第十三族時提醒：對於族群的理解，必須從過去將其視為內在具有實質不變的文化內涵與一致性、外在具有清楚邊界的群體，轉向一種文化創造、歷史共構與主體認知的角度來進行，由此賦予行為者在變遷過程裡所扮演的關鍵角色，關注社會互動中，人們創造區隔與聚合的運作和產生出的認知模式之間的辯證動態關係。易言之，蘇羿如對於看待族群性的主張，呼應前述劉美慧的提醒，不應把族群當作是輪廓清晰的實體分類系統與現象分析單位。這篇論文並非否定當代台灣原住民族的認同論述對太魯閣族兒童的族群想像與實踐的影響，林慧絢（2011）曾分析兒童對於太魯閣族文化表徵的理解，歷歷可見於他們的影像作品。然而，論文從兒童能動的角度切入，探討山林兒童如何實踐作為一個學習與生活共同體。我們在兒童的學習故事裡看到他們在特定的情況下摸索與認知到群分類與凝聚的方式，並各自以不同的策略與團體產生連結，建構在生活網絡中的位置。由此看來，個人的學習必須拉到群體構連的層次來討論，正如 Brubaker 所言的群性（groupness）不是指存在世界上的實體團體，而是指一種意識與認知，用以建構群的習性、形式與區分模式，它是人與人的關係裡確實發生的事情（groupness as events, as something that happens）（2002, p.168）。

陸、結論

本研究正視原住民兒童的多重存在，關照兒童在其中的接合實踐。然而，在學習活動中看見兒童擷採接合生活世界資源的行動，是一種從能動視框理解兒童學習的詮釋，並非表示兒童生活世界不存在斷裂與對立的狀況。文化回應教學向來關注兒童學校和家庭學習經驗的裂縫，這個研究進一步關注在學校和家庭社區間隙中學習的原住民兒童，看見他們作為學習主體在影像課程裡並非把兩個世界分離切隔，反而是展現出把各種生活領域「兜起來」的接合能耐，這種細微處遇的學習狀態是必須被看見、肯認而進一步善用與鍛鍊，而不是輕率認為原住民兒童處在學習斷裂之中，需要以先驗理解的傳統文化或是學科補強課程來填補缺口。

上述構連的學習狀態是在特定條件下適然形成，這篇寫作主張對學生的處境進行脈絡化理解的重要，也分析生活的脈絡裡有哪些具體的訓練機制與活動，形塑一個人成為現今狀態的學習者，而關鍵正在於，如何去看見兒童生活處境中關於學習的默會知識。這樣的論點不是要神格化原住民兒童的學習，更不是要追求另外一種普同性（即便以「拯救」或「解放」之名），而是要解說世界上各種異質存有並萃取出其所提供行動的資源。這篇文章不企圖要求更多的教育介入，而是希望容許其他教養方式的學習能量挑戰主流教養觀。通常我們著眼於成人如何設計與執行課程，使其得以成功。而兒童的接合實踐提供我們一個有力的視框檢視兒童在課程裡的學習狀態，看見原住民兒童置身多重的生活脈絡，並能從其間生長出學習條件，因此，我們才比較有可能誠懇的認肯其值得被尊重的教養知識與協商機制，如此，我們才有可能改變既有裝點著「尊重文化差異」的「文化不足」途徑，檢討欣賞（甚至企圖復振）弱勢群體文化傳統故事、音樂、舞蹈與傳統食物的教育論述，指出其看不到原住民兒童能調度現在所處的生活情境並從其中演繹出學習能量，因而錯失對主流教育和學術研究文化霸權的反思，失去對多元家庭與社區生活型態，以及層疊的社會作用力如何形構兒童學習的貼近理解。

誌 謝

感謝影像課程小朋友的認真投入，及合作小學師長們的支持。本文得以完成，要謝謝審查委員對前稿的費心評論，更感謝編輯委員會給予機會溝通研究方法上的差異理解。

參考文獻

- 王俐容、賴守誠、馮敏惠（2012）。台灣國小兒童的麥當勞消費：一個以焦點團體為中心的社會文化研究。**思與言**，**50**（3），51-95。
- [Wang, L. -J., Lai, S. -C., & Fong, M. -H. (2012). The consumption of McDonald for primary school children: A social-cultural study on focus groups. *Thought and Words*, 50(3), 51-95.]
- 王應棠（2012）。文化翻譯、原住民文化傳承與小學民族文化教育的初步思考。發表於「開門見山：面對公民社會的矛盾」研討會，台灣社會研究學會，台北。
- [Wang, Y. -T. (2012). *Cultural translation, cultural inheritance, and ethnic and cultural education for primary school*. Paper presented at the meeting of the Association for Taiwan Social Studies, Taipei.]
- 吳明隆、林慶信（2004）。原漢學童學習行為與學業成就之族群、性格因素的比較研究。**高雄師大學報**，**17**，44-81。
- Wu, M. -L., & Lin, C. -S. (2004). Differences in the related factors of learning behavior and academic achievement between aboriginals and Hans students. *Kaohsiung Normal University Journal*, 17, 44-81.
- 李雪菱、范德鑫（2013）。文化回應教學的實踐與省思：原住民學童圖文讀寫課程的教與學。**教育研究月刊**，**231**，93-108。
- [Lee, S. -L., & Fan, D. -H. (2013). Practice of and reflection on culturally responsive teaching: Picture-based writing class for aboriginal students. *Journal of Education Research*, 231, 93-108.]
- 沈添鈺、柳雅梅、潘家玲（2010）。國小五年級英語學習落後學童在平衡閱讀教學教

- 室中的個案研究。**課程與教學季刊**，13（4），189-228。
- [Sheng, T. -C., Leou, Y. -M., & Pan, C. -L. (2010). Case studies of two struggling EFL learners in a fifth grade balanced reading program. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 13(4), 189-228.]
- 林宇玲（2007）。批判的電腦識讀與學童的網路實踐：以台北縣某偏遠國小的暑假電腦營為例。**教育實踐與研究**，20（1），1-36。
- [Lin, Y. (2007). Critical computer literacy and schoolchildren's web-based practices: A case study of children's summer computer camp in a rural area. *Journal of Educational Practice and Research*, 20(1), 1-36.]
- 林慧鈞（2011）。攪合中的沉澱：一位大學老師在與小學協作的影像課程裡的學習。**教育學報（北京師範大學）**，6，40-46。
- [Lin, H. -H. (2011). Becoming reflective: A learning experience of a college professor in the photography classes in elementary school. *Journal of Educational Studies*, 6, 40-46.]
- 洪素珍、李麗君（2009）。從目睹婚姻暴力青少年兒童觀點看戲劇治療的經驗。**應用心理**，44，53-84。
- [Hung, S. -C., & Li, L. -C. (2009). Participation in drama therapy: From the perspective of children and adolescents who have witnessed domestic violence. *Research in Applied Psychology*, 44, 53-84.]
- 紀惠英、劉錫麒（2000）。泰雅族兒童的學習世界。**花蓮師院學報**，10，65-100。
- [Chi, H. -Y., & Liu, H. -C. (2000). The learning world of Atayal children in elementary schools. *Journal of National Hualien Teachers College*, 6, 40-46.]
- 夏林清（2011）。家的田野~勞動的身體、錯置的層次、混亂的話語與沉默的呼吸。載於夏林清（主編），**斗室星空—「家的社會田野」**（頁4-13）。台北：財團法人導航基金會。
- [Hsia, L. -C. (2011). Families as field: Laboring bodies, misplaced layers, uncoordinated discourse and silent breath. In L. C. Hsia (Ed.), *A room with starry sky: Families as the social field* (pp.4-13). Taipei: Career Foundation.]
- 陳美如（2013）。兒童所覺知的課程及其課堂生活探究。**課程研究**，8（2），77-110。
- [Chen, M. -J. (2013). The inquiry for curriculum awareness and life in classroom of children. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 77-110.]
- 陳博（2007）。探尋部落孩童的生活脈絡：以尖石鄉新光，鎮西堡為例（未出版之碩士論文）。臺灣大學社會工作學研究所，台北。

- [Chen, B. (2007). *The exploration of the tribal children in their life contexts: A case study in Xinguang and Cinsbu at Jianshi Xiang* (Unpublished master's thesis). National Taiwan University, Taipei.]
- 張淑怡 (2014)。數學課室內五人異質小組之互動分析。**台東大學教育學報**，**25** (1)，69-96。
- [Chang, S. -Y. (2014). An analysis of interaction within a heterogeneous group in a mathematics classroom. *NTTU Educational Research Journal*, 25(1), 69-96.]
- 張晶晶 (2009)。學習狀態研究綜述。**湖北廣播電視大學學報**，**30** (11)，15-16。
- [Zhang, J. -J. (2009). Summarizer of learning state. *Journal of Hubei Radio & Television University*, 30(11), 15-16.]
- 廉兮 (2009)。沒有理解、何來公義？論主體生成的多元文化教育。**教育與多元文化研究期刊**，**1**，259-268。
- [Lien, N. (2009). Without justice would there be understanding? The issue of subjectivity in multicultural education. *Journal of Education & Multicultural Research*, 1, 259-268.]
- 楊巧玲 (2000)。問題導向教學與合作學習教學策略之理論與實際。**課程與教學**，**3** (3)，121-168。
- [Yang, C. -L. (2000). Theories and practices of problem-oriented teaching and cooperative learning teaching strategies. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 3(3), 121-168.]
- 劉美慧 (2011)。多元文化教育研究的反思與前瞻。**人文與社會科學簡訊**，**12** (4)，56-63。
- [Liu, M. -H. (2011). Retrospect and the prospect of multicultural education. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 12(4), 56-63.]
- 蔡敏玲 (2005)。幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義初探。**國立臺北教育大學學報**，**18** (2)，323-358。
- [Tsai, M. -L. (2005). Kindergarten children's personal narrative at sharing time: Contents, styles, and possible meanings. *Journal of National Taipei University of Education*, 18(2), 323-358.]
- 蔡敏玲 (2009)。假日生活的演出、編織與共構：泰雅幼兒的經驗敘說。**教育研究集刊**，**55** (4)，29-64。
- [Tsai, M. -L. (2011). The performance, weaving, and co-construction of life: Atayal children's personal narratives. *Bulletin of Educational Research*, 55(4), 29-64.]
- 蔡敏玲 (2011)。當小孩的滋味：金門縣幼兒的生活敘說。**當代教育研究季刊**，**19** (1)，1-53。

- [Tsai, M. -L. (2011). On being a child: Personal narratives of young children in Kinmen. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 19(1), 1-53.]
- 蔡敏玲、戴芳煒（2008）。畫一個星星給我：和幼兒一起編織文學密網。**教育實踐與研究**，21（1），133-162。
- [Tsai, M. -L., & Tai, F. -W. (2008). Draw me a star: Weaving a dense and intimate web of literature with young children. *Journal of Educational Practice and Research*, 21(1), 133-162.]
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。**多元文化教育**。台北：高等教育。
- [Tan, G. -D., Liu, M. -H., & You, M. -H. (2008). Multicultural education. Taipei: Higher Education.]
- 顧瑜君、廖千惠、林育瑜（2009）。**如何與轉化型知識份子遭逢**。發表於「2009年臺灣教育學術研討會」，新竹教育大學，新竹。
- [Ku, J., Liao, C. -H., & Lin, Y. -Y. (2009). *How to encounter with the transformative intellectuals*. Paper presented at the Annual Meeting of Taiwan Education Research Association, Hsinchu.]
- 蘇羿如（2009）。**撒奇萊雅族（Sakizaya）的生成歷程：族群團體、歷史事件與族群性再思考**（未出版之博士論文）。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所，花蓮。
- [Su, Y. -R. (2009). *Becoming Sakizaya: Ethnic group, historical event and ethnicity reconsidered* (Unpublished doctoral dissertation). Hualien Education University, Hualien.]
- 戴芳煒、蔡敏玲（2013）。大班到小學一年級兒童回應圖畫故事書的思考脈絡。**教育實踐與研究**，26（1），1-32。
- [Tai, F. -W., & Tsai, M. -L. (2013). A two-year study on children's interpretive contexts in responding to picture story books. *Journal of Educational Practice and Research*, 26(1), 1-32.]
- 蕭阿勤（2012）。敘事分析。載於瞿海源、畢恆達、劉長萱、楊國樞（主編），**社會及行為科學研究法（二）：質性研究法**（頁133-166）。台北：東華書局。
- [Hsiao, A. -C. (2012). Narrative analysis. In H. -Y. Qu, H. -D. Bi, H. -D. Liu, & G. -S. Yang (Eds.), *Research methods for social and behavioral science II* (pp.133-166). Taipei: Dong Hwa.]
- Barker, C. (2006)。文化研究：**理論與實踐**（羅世宏等譯）。台北：五南。（原著出版於2000）
- [Barker, C. (2006). *Cultural studies: Theory & practice* (S. -H. Lo, Trans.). Taipei:

- Wu-Nan. (Original work published 2000)]
- Brubaker, R. (2002). Ethnicity without groups. In J. Adams, E. Clemens, & A. S. Orloff (Eds.), *Remaking modernity: Politics, history, and sociology* (pp.163-189). Durham, NC: Duke University.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2001). *The qualitative inquiry reader*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Emond, R. (2005). Ethnographic research methods with children and young people. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.123-139). London, UK: Sage.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College.
- Gibbs, G. R. (2010)。第三章撰寫。載於吳佳綺（譯），質性資料的分析（頁37-59）。台北：韋伯。（原著出版於2007）
- [Gibbs, G. R. (2010). Chapter 3 on writing. In C. -C. Wu (Trans.), *Qualitative data analysis* (pp. 37-59). Taipei: Weber. (Original work published 2007)]
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods, and ethics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greene, S., & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.1-21). London, UK: Sage.
- Heath, S. B. (1988). Questioning at home and at school: A comparative study. In G. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling* (pp.102-131). Prospect Heights, IL: Waveland.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York, NY: Teachers College.
- James, A., & Prout, A. (1999). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, UK: Falmer Press.
- Nieto, S. (2007). School reform and student learning: A multicultural perspective. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp.425-440). Hoboken, NJ: Wiley.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Harch & R. Wisniewski (Eds.). *Life history and narrative* (pp.5-24). Washington, DC:

Falmer Presss.

Storey, J. (2003)。文化理論與通俗文化導論（李根芳、周素鳳譯）。台北：巨流。
（原著出版於2001）

[Storey, J. (2003). *Cultural theory & popular culture: An introduction* (F. G. Li & S. F. Chou, Trans.). Taipei: Chuliu. (Original work published 2001)]

投稿收件日：2013 年 8 月 15 日

接受日：2015 年 5 月 29 日