

閱讀、探尋暨文化理解：
一個行動／問題導向課程之實踐經驗

**Reading, Exploration and Cultural Understanding:
A Practical Experience of An Action / Problem-Solving
Based Multicultural Programme**

彭妮絲

Ni-Se Peng

Author's Correspondence Information

作者通訊

彭妮絲 Ni-Se Peng

Associate Professor

Center for General Education

Transworld University

環球科技大學通識教育中心副教授

No.1221, Zhennan Rd., Douliu City, Yunlin County 64063, Taiwan (R.O.C.)

摘要

多元文化應透過批判思考的持續養成，與永續進行的教育來實踐，惟有藉由根本的知識建構、批判性對話的檢視，才能修正積習已久的偏見及刻板印象，給予正視與進行思辨，繼之釐清觀念中的差異與支配結構。再者 Hilliard 認為，多元文化課程的基本目標，在表達一個真實及人類全部經驗的傳承，假如課程接近真實世界，那它應是多元的。面對多元學習的時代，以生活為中心、尊重個性發展、激發個人潛能、具備主動探索和研究的的精神，培養其獨立思考與解決問題的能力，以適應現代多元的社會的能力是必須的。因此本研究「多元文化尊重與關懷」課程，即以貼近日常生活的方式，帶領同學探尋雲林縣斗六地區鄉民生活、多元文化素養內涵及環境氛圍。本研究在性質上接近行動研究，採用議題探究方式，進行議題討論與實地探訪，兼具「理論與實務」；課程主要分成兩階段，第一階段為多元文化議題討論，第二階段進行地方探索，實地探訪社區相關問題，同學從「透顯歷史氛圍的街道」、「鄉民日常生活樣態」、「鄉民宗教信仰」、「蛻變中的城鄉」等主題進行探究，並針對所擬主題進行問題釐清，進而尋求解決方法。本研究在教學行動中探究如何在通識教育「多元文化尊重與關懷」課程中，融入多元文化思維、閱讀與思考能力訓練，繼之發展出一具體可行之教學設計與策略。

關鍵字：行動／問題解決導向課程、多元文化、閱讀、行動研究、通識教育

閱讀、探尋暨文化理解： 一個行動／問題導向課程之實踐經驗

壹、前言

多元文化教育主張社會上不同族群有其不同的文化存在，不同文化均有其價值，都應該受到重視（黃政傑，1995）。多元文化教育中，「文化」不僅包括族群，還包含性別、階級或宗教等多樣的社會身分或主體位置；面對變動的社會，如何教導學生瞭解個別主體的存在，尊重不同文化的面貌，是學校教育的重要任務（劉美慧，1999）。

紐約 Rochester 學校特區在 1987 年所制定的一份政策報告，為多元文化教育代表，這份文件宣示多元文化的遠景，文件中表示：所有文化群體相關的事件、引發的問題、價值、觀點，特別是那些曾被漠視或錯誤書寫，都應包含在課程教材中（Swartz, 1989）。上述多元文化課程內涵的核心觀點是為「理解」，透過異質文化間彼此的理解，不同文化間的誤解亦將彌平。多元文化應透過批判思考的持續養成，與永續進行的教育來實踐，惟有藉由根本的知識建構、批判性對話檢視，才能修正積習已久的偏見及刻板印象，給予正視並進行思辨，繼之釐清觀念中的差異與支配結構，對於絕對、一元的思維模式進行檢討，以期多元文化的真正落實。

再者，面對多元學習的時代，以生活為中心，尊重個性發展，激發個人潛能，具備主動探索和研究的的精神，培養其獨立思考與解決問題的能力，以適應現代多元的社會的能力是必須的。Beyer（2001）即認為比例甚高的大學生不具備繼續進修及在職場所需的高層思考技能，Beyer 進而提出對學生進行系統化認知技能教學，以促進學生思考能力發展的教學原則，因為知道如何學習是未來成功的關鍵之一。

本研究課程為教育部通識課程補助，進行「以行動／問題解決導向課程」，問題解決導向、行動導向的學習則有別於傳統的教學，非採用傳統的講述式教學，而是以學生為核心，強調經驗學習；本研究即以「雲林學」為主軸，發展具「在地化」特色的課程，藉由學生的實際參與行動、問題討論，進而提出解決的辦法。本研究在性質上接近行動研究，期望在教學行動中探究：如何在通識教育「多元文化尊重

與關懷」課程中，融入閱讀與思考能力訓練，期望發展出一具體可行之教學設計與策略。綜言之，本研究目的如下：

一、發展在通識教育多元文化課程中，融入閱讀與思考訓練的教學設計，使課程兼具多元文化教育及閱讀思考兩向度（多元文化為內容向度，閱讀與思考能力訓練為歷程向度）。

二、經由觀察、師生互動、書寫學習檔案、反省觀照，作為教學設計持續發展的參考。

根據上述目的，本研究之研究問題如下：

- 一、課程兼具多元文化教育及閱讀思考兩向度之教學活動設計類型為何？
- 二、本行動／問題解決導向課程之效益為何？
- 三、本行動／問題解決導向課程之困難為何？
- 四、本行動／問題解決導向課程之教學建議為何？

貳、文獻探討

以下就多元文化教育、多元文化課程目標及行動/問題解決導向課程，分述之。

一、多元文化教育

Banks (1993) 指出多元文化教育是一種思想、一種哲學觀點、一種價值取向，及一種教育的改造行動，和一種以改變教育的慣性結構為主要目標的過程，大體藉由教育改造社會中不平等現象，關懷全體，而非只是安撫少數族群。Bennett (1995) 亦認為，多元文化教育是一種教育革新運動，一種課程設計的途徑，一種歷程及一種承諾。多元文化的目的在於改變學校的全體環境，特別是潛在課程，以促進教育機會均等，期使學生瞭解各民族文化差異與歷史貢獻，將多元民族及全球性的觀點融入課程設計中。陳美如 (1998) 則認為多元文化教育是在自己周遭微型文化（本土文化）、其他微型文化、與巨型文化（世界文化）的理解中，發揮兼容並蓄和中正的態度，以導向社會公平與正義的終極目的。

張建成（2000）指出，多元文化教育是一種社會理想、一種思考方式、一種研究領域，也是一種改革運動；它不是多元的教育、不是分化的教育、不是妥協的教育，也不是少數人的教育，它是民主社會中的全民普通教育。陳美如（2000）則認為多元文化教育的目標，在增進廣泛的成員地位，讓多元文化的學生在學術、社會、工作等方面，獲得更大的發展；最成功的多元文化教育是引導批判自己的偏見，涵攝社會改革所需的價值與行為；它同時也是公平的教育，多元文化課程擴及學生的世界觀，讓學生瞭解不同文化、價值和思考方式。在多元文化課程的實踐方面（陳美如，2002），多元文化課程不僅是教育的信念，也包含教學的歷程；透過課程，培養學生真實、多元的觀點，提供學生與不同團體互動的機會，並增進相互理解包容的能力。

多元文化教育是一種「理想」或是「概念」，讓所有的學生在學校中同享均等的學習機會；多元文化教育是一種「教育改革運動」其目標在於改變學校的整體環境，尤其是潛在課程；多元文化教育是一個「持續不斷的歷程」；多元文化教育是一種「課程設計途徑」，期能使學生了解現今各民族與國家間的文化差異，並致力於將多元民族及全球性的觀點，融入過去專為單一民族所設計的傳統課程中；多元教育提供學生各種機會，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，避免種族衝突與對立的一種教育（Bennett, 1995；陳伶艷，2000）。總言之，多元文化教育是一教育理念、行動哲學，主要在透過教育促使學生了解自身及異己文化的意義，肯定自己的文化，進而了解並尊重其他文化。

二、多元文化課程目標

Hilliard（1991-1992）認為多元文化課程的基本目標，在表達一個真實及人類全部經驗的傳承，所關心的不僅是種族平衡的問題，而是一個效度問題，假如課程接近真實世界，那它應是多元的。在多元文化課程的視角下，目標應不斷修正、並提供適合多元文化內容、觀點及策略的課程，多元文化課程主要目標如下（Morey & Kitano, 1997；Suzuki, 1984）：

（一）為來自於不同種族、性別、人種、和社會階層背景的學生，發展基本技能，使學生具有在多元文化社會中發揮功能的能力。

（二）教導學生重視和欣賞所擁有的文化資產，以及異己的文化資產。

（三）瞭解那些已經造成種族疏離，和不平等的社會歷史、經濟，及心理因素，並去除對於不同種族、性別、宗教、階層、殘障的偏見。

(四) 培養批判分析的能力，同時在相關真實生活中，對人類、種族、和文化的議題上作明智的決定。

在多元文化教學場域中，教師是多元文化課程是否成功的關鍵，多元文化教育理念的實踐，最終仍然必須由最前線的教師負起職責，所以 Lynch 建議教師和學生必須理解文化的多樣性，作為創造的動力（轉引自陳美如，2000）。陳江松（2004）整理教師在多元文化教育的角色有組織者、發展者、文化協調者、去權威本質、引領者、示範者，以及挑戰迷失的批判者角色；其並建議多元文化課程教師應有的教學實踐是：（1）建構一個與學生生活世界息息相關及多元視野的課程；（2）走出教室外，參與更寬廣的世界；（3）致力文化研究，積極參與公共論辯。所以在本研究多元文化尊重與關懷課程中，即計劃讓學生走出教室，探索與學生生活息息相關的鄉民社會，對於鄉民文化從探尋進而回應與理解。

三、行動／問題解決導向課程

教育部於〈96-99 年度通識教育中綱計畫〉指出，通識教育的教育目標為養成學生分析能力、批判思考、倫理推論、有效溝通、實踐智慧以及社會責任感，使通識教育成為問題導向、行動導向學習的核心場域，以及解決問題、激發正確行動的基礎（教育部顧問室，2006），其中「問題導向、行動導向」的學習為通識教育推動的重要目標。

問題導向學習（problem-based learning, PBL）不同於傳統授課，是由大班而小班、由主題式教學而問題導向學習、由老師為中心而學生為中心、由被動學習而主動學習、由教學生知識到引導學生去追求知識（關超然、李孟智，2009），是一種讓學生從設計的刺激學習的問題練習中，將課程結構化的方法，促使學生學會自我學習的教學活動（Barrows, 1980）。

行動導向的學習涉及行動學習（action learning, AL），以及服務學習（service learning, SL）兩種概念，這兩種概念又可涵攝於問題解決導向內（關秉寅，2006）。早在 John Dewey 提出做中學時即強調學習應和學習者的經驗結合，藉由動手做的過程要求學習者思考；不論是問題導向學習、行動學習或服務學習，均可視為「經驗學習」的類型（Delisle, 2003；關秉寅，2006）。

PBL 是由 Barrows 和 Tamblyn 於 1960 年代針對醫學教育革新提出的教學方法，Barrows（1992）認為 PBL 是以學生為中心與真實情境為依歸，透過病人的實際症狀所呈現的資訊不足、紊亂待釐清的結構模糊問題為學習的內容；當問題越接近同學日常生活及他們所關心的，同學將越努力（Delisle, 2003）。Norman 和 Schmidt

(1992) 研究證實，問題導向學習以真實情境問題來進行探究，不僅能引發學生的學習動機，更能聯結知識與生活經驗，產生學生的自我學習與知識遷移。至於 Dolmans 等人認為以問題為基礎的學習是一種將學習者安置於有意義的學習情境，以解決擬真情境 (authentic context) 中的問題為學習主軸，在提供解決問題的必要資源、指引、與探索的機會下，使學習者能在解決問題的過程中主動建構知識與發展問題解決的能力 (俞雅珊、張景媛、范德鑫，2009)。

綜合以上，PBL 具有以下特質：(1) 以非結構與開放之真實世界的問題做為學習的起點；(2) 期望學生能對問題有進一步的探究而非僅尋求單一答案；(3) 以學生為中心的自我學習導向；(4) 以小組合作的方式進行學習；(5) 教師是觀察者和促進者；(6) 多元評量方式。PBL 課程中使用的方法亦不侷限於一隅，其最終目的除了解決問題外，主要促使學生藉由分析、歸納、演繹、綜合討論等過程中，得出不同的答案。

參、研究設計與實施

以下就本研究之研究方法、教學場域與研究對象、資料之發展蒐集與處理，分述之。

一、研究方法

行動研究是社會情境的研究，是以改善社會情境中行動品質的角度來進行研究的研究取向 (轉引自 Altrichter, Posch, & Somekh, 2000)；本研究從教師及研究者 (teachers as researchers) 的立場出發，著眼於社會情境改善，所以採行動研究法。研究脈絡參考 Altrichter、Posch 和 Somekh (2000)，其將行動研究的歷程分為四個階段，分別是：找到起始點、澄清問題情境、發展行動策略並付諸實行、公開教師知識，其中階段二與階段三是一個循環的過程。此一脈絡將發展中的行動策略轉入實際的教學場域中，並努力檢視所做過的行動，於教學歷程中進行教學反思，再據此反思修正或建構教學活動，以進一步改進行動策略，再據以調整教學之行動策略，因此在第二和第三階段之間是一個循環的歷程。同時將所蒐集之各項質性資料進行分析，期以生活化方式，指導學生由淺而深的進程，以發現重要的概念是由舊有的經驗聯結新知，逐漸進入批判思考與綜合評價的學習活動。

二、教學場域與研究對象

本課程在藉由提問方式，刺激同學訴說個人經驗，並透過分享、討論與對話，相互學習。討論過程中，從不同角度正反提問，除了必要的教師重要觀點講授外(本研究者角色)，本課程儘量採用小組或團體討論、多元文化教育活動設計、個別觀察、訪談、案例分析、辯論、影片欣賞、實地田野調查、口頭報告與分組報告、專題演講等多元方式進行，引導同學自我覺知，發現、理解多元文化，並進而對異文化予以尊重與關懷。

本研究課程科目名稱爲「多元文化尊重與關懷」(2學分)學期課，本課程發展期間爲2009年10月至2010年6月。本課程有兩位教學助理(teaching assistance, TA)，兩位同學爲中部技術學院中小企業經營策略管理研究所碩士生，專長文化創意與活動企畫，並擁有專案管理證照；不硬性指派TA教學或網路建置等工作，由兩位同學自行協調，此亦爲課程訓練的一部分。本課程爲技術學院通識選修課，對象多爲學校二年級同學，計55名同學，其中有11位來自越南的學生，這11名國際生在越南就讀一年至臺灣續讀三年，華語文能力落差極大；1位來自大陸山東省的短期研修生，其餘43名本國學生，分別就讀行銷管理系、幼兒保育系、金融系、企業管理系等科系。

三、資料之發展蒐集與處理

研究者藉由參與教學運作，利用參與觀察、訪談、文件分析等技巧進行探究。人們經驗什麼，以及他們如何詮釋其世界，訪談是最適合深入瞭解過程的方式(Patton, 2002)。故本研究採取個別訪談與小組會談之正式訪談方式，具有特定的問題與焦點。除訪談外採觀察法，觀察是一種審視一個人經歷了什麼的方法，研究者參與觀察「多元文化尊重與關懷」的上課過程，呈現此以行動／問題導向課程中同學的學習歷程、閱讀歷程及其所顯現的問題，並利用非結構性資料(觀察、訪談、學生自評表、研究日誌、文件分析等)，以及分析學生的作業，進一步瞭解課程、學生學習成效及學習態度的改變。並將所有原始資料，包括學習單、學習檔案，及閱讀過程中的對話等，寫成紀錄，此紀錄即爲「觀察記錄」，隨時加以省思與批判。隨後將所蒐集之材料以如下方式進行編碼：S表學生、L表學習單、R表學習檔案、D表討論與回饋、P表田野調查報告、T表晤談資料、O觀察記錄，如S03L503即表第三位同學5月3日之學習單。

四、課程發展程序

本「多元文化尊重與關懷」課程以雲林學主軸，本研究課程藉由學生的實際參與行動、問題討論，發展在通識教育多元文化課程中，融入閱讀與思考訓練的教學設計，使課程兼具多元文化教育及閱讀思考兩向度，進而對多元文化議題有所覺知。本課程採用議題探究方式，進行議題討論與實地探訪，兼具「理論與實務」；課程主要分成兩階段，第一階段為多元文化觀念及田野調查方法講授；前者進行多元文化議題討論及閱讀與思考訓練，後者訓練包含訪談技巧、田野調查技巧、實地調查演練等。第二階段進行田野調查；第一次田野調查主要進行技巧練習與探訪問題修正省思，第二次田野調查則聚焦於問題，深入探究。本課程發展，見圖 1。

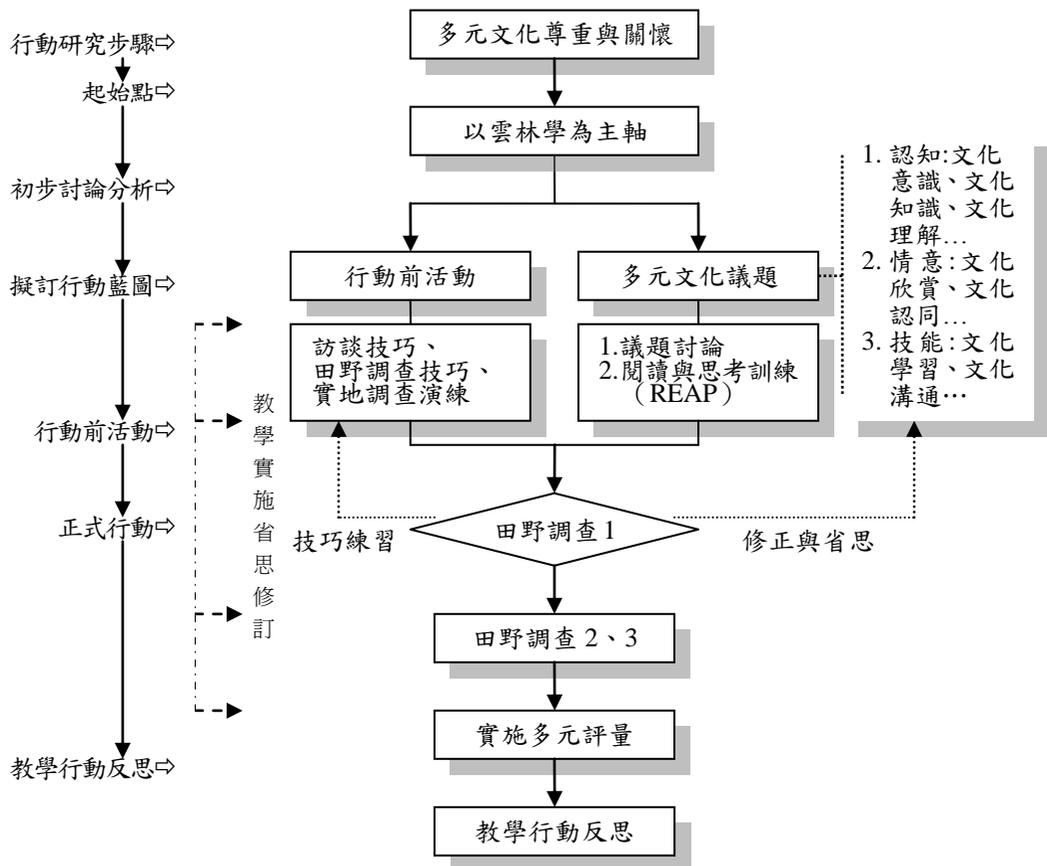


圖 1 多元文化尊重與關懷課程發展

肆、研究分析與討論

以下就本研究之進行，依（1）起始點／釐清情境、（2）擬訂行動藍圖、（3）動前活動、（4）正式行動（激發學習者的參與、多元評量）、（5）教學行動反思等階段，重點分述如下。

一、起始點／釐清情境

劉見至（2001）認為多元文化教育方案的規畫，仍無法擺脫過去單一文化霸權的思維型態，所以在課程決定與設計上，仍是強勢族群主導，少有弱勢族群參與。以致於強勢族群的觀點和意識型態就成為獨一的、標準的知識來源。研究者為避免犯此錯誤，除隨時注意並省思自己的意識形態外，本課程學生之組成，有越南籍學生、大陸短期交換生，期藉由多元參與者，透過學生的對話與互動，分享彼此的想法與解決問題的能力，促進彼此跨文化的理解，形塑多元的思維，進而增進其多元文化素養。

Polanyi（2005）指出緘默知識是自足的，顯性知識必須依賴隱性知識，因此想要掌握任何一門學科，都必須充分重視蘊涵在此學科內的隱性知識。Polanyi 最早證明「隱性知識」（Tacit Knowledge）的存在。內隱知識轉化成顯性知識的模式是由「共同化」、「外化」、「結合」、及「內化」四種知識轉化模式不斷循環的結果，將外顯與內隱的知識做進一步的詮釋（Nonaka & Takenchi, 1997）。本研究第一階段著眼於隱性知識顯性化之啟示，設計多元文化教學課程，以引導發現教學為主要精神，採擷影像、圖片等為前導組體，課堂中以對問、腦力激盪等方式，設計與提供學生觀察、探索與思考的語文學習氛圍，期待經由引導、對話，與同儕間之溝通、討論等過程，引領同學抒發獨特的感受，進而發展個性化、獨立思考的能力。

二、擬訂行動藍圖

本課程主要分成兩階段，第一階段為多元文化觀念講授，第二階段進行田野調查。

（一）第一階段：多元文化議題

多元文化教育應教導學生探究權力關係如何形塑他們本人及家人的生活，而且要更進一步地思索如何能積極去抗拒壓迫性結構，議題相當多元廣泛，包括族群、性別、宗教、社會階級及特殊性等；一方面受限於上課時間，另一方面考慮學生之需求，

根據討論議題，尋找相關單篇論文，除進行批判思考外，期訓練同學廣泛閱讀相關學術文本。

文本的閱讀主要採重構及創建詮釋讀寫策略（read、encode、annotate、ponder、REAP）方式。Eanet 與 Manzo（1976）主張透過閱讀（read）、編碼（encode）、註解（annotate）與審思（ponder）四步驟，訓練讀者將作者的文字內化為自己的文字。在閱讀階段，在瞭解作者的想法；在編碼階段，作者的想法被轉換成閱讀者自己的語言系統；在註解階段，閱讀者產生自己的想法，並寫出摘要（或寫學習單）；在審思階段，對於作者的想法及自己所思能作一回顧。以「時尚」文本閱讀為例，主要閱讀文本為張小虹〈時尚現代性〉，補充文本則為 Karen Ross〈女性與公共領域：性別與新聞〉。上課前一週將文本發給同學回家先行閱讀，上課當週發給學習單，學習單主要分「先備知識」、「閱讀摘要」及「課堂討論」三大部分：「先備知識」欄為研究者授課時同學之筆記，提點作者想法與相關先備知識；「閱讀摘要」為同學編碼階段的想法記錄；「課堂討論」部分，先讓同學進行小組議題討論（討論方式如腦力激盪法），本單元之議題為「什麼是時尚？」、「以女性為報導題材多半屬於哪些層面？」、「試討論女性在政治、商業、教育等場域的形象。」等議題進行討論，討論結束後進行審思階段，對於作者的想法及自己所思作一回顧反省。多元文化議題討論概分三面向：（1）認知：文化意識、文化知識、文化理解……；（2）情意：文化欣賞、文化認同……；（3）技能：文化學習、文化溝通……（王雅玄，2008）。參酌以上議題討論面向，本課程之探討議題及閱讀文本，如表 1。

表 1 本課程探討議題及閱讀文本

討論議題	閱讀文本
1.性別：女性與公共領域、奶爸難為、觀看的藝術	Karen Ross：〈女性與公共領域：性別與新聞〉，陳英姿譯，《臺大新聞論壇》，第 3 期，1995.10，頁 154-70。 王舒芸、余漢儀：〈奶爸難為——雙薪家庭之父職角色初探〉，《婦女與兩性學刊》，第 8 期，1997.4，頁 115-49。
2.現代臺灣社會文化面向（一）：時尚與消費文化、「時尚」的本質	張小虹：〈時尚與現代性〉，《國科會外文學門 86-90 研究成果發表會論文集暨大會手冊》，臺中：國立中興大學，2003，頁 447-68。 John Storey：《文化消費與日常生活》，張君玫譯，臺北：巨流，2002。
3.階級與社經地位：社會流動、文化資產	譚光鼎：〈社會與文化再製理論之評析〉，《教育研究集刊》，第 40 卷，第 1 期，1998，頁 23-50。 吳乃德：〈檳榔和拖鞋，西裝及皮鞋：臺灣階級流動的族群差異及原因〉，《台灣社會學研究》，第 1 期，1997.12，頁 137-67。

討論議題	閱讀文本
4.現代臺灣社會文化面向(二):麥當勞社會、都市社會的特質	何春蕤:〈台灣的麥當勞化——跨國服務業資本的文化邏輯〉,《台灣社會研究季刊》,第16期,1994.3,頁1-20。 伊慶春、章英華:〈都市意象:以台北市居民為例的探討〉,《中國社會學刊》,第13期,1989.12,頁43-66。
5.族群:族群分佈、族羣融合的本質、外籍人士在台灣	王甫昌:〈省籍融合的本質——一個理論與經驗的探討〉,《族群關係與國家認同》,張茂桂編,臺北:業強,1993,頁42-100。 范雲:〈分裂歷史記憶下的台灣人認同——從族群政治的「大和解」談起〉,《文化研究月報》,第15期,2002.5。 夏曉鵬:〈資本國際化與國際婚姻——以台灣的「外籍新娘」現象為例〉,《台灣社會研究季刊》,第39期,2000.9,頁45-92。
6.原住民:都市原住民及其他	張雯:〈都市原住民文化傳承與社會教育問題探討〉,《教育人類學》,吳天泰等編,臺北:五南,2002,頁197-216。
7.多元文化與尊重	林宗德譯:《文化理論的面貌》(Cultural theory: an introduction)。永和:韋伯文化,2004。

(二) 第二階段：田野調查

本課程安排學生進入地方進行多元文化探索，實地探訪地方相關問題，並針對一個主題進行問題釐清與尋求解決方法，採地方「小範圍」的深入研究，可以確切瞭解多元文化，引發學生對相關議題的認識與關懷。田野調查分兩階段：行動前活動與正式行動，每次活動均有 TA 或研究者隨行。行前訓練包括訪談技巧、田野調查技巧與實地調查演練，課程中安排三週時間由同學進行田野調查。

三、行動前活動

第二階段行前訓練，包括訪談技巧、田野調查技巧、實地調查演練，及調查區域選定，分述如下。

(一) 訪談技巧演練

訪談技巧演練於教室內進行，請同學根據在訪談的過程中，對於情境控制的高低程度，逐漸由結構式訪談、半結構式訪談、開放式訪談等進程練習，並嘗試將訪問內容轉錄為逐字稿。越南籍學生試擬問題舉例如(S23D415)：(1) 你們開店多久？(2) 從以前到現在只有一位老闆嗎？(3) 三年前的經濟跟現在的有什麼差別？(4) 什麼時候經濟最好？(5) 如果這條路有改變你們有沒有什麼建議？

(二) 田野調查技巧

以下依田野調查前置作業、資料蒐集、調查重點，分述之。

1. 田野調查前置作業

田野調查前置作業部分，首先應蒐集相關文獻，閱讀手邊既有的相關資料，並開始產生問題，對所欲調查地區做功課、事前聯繫、準備訪談議題與參考資料等。接著訪視相關人士、確定研究對象、與研究對象建立關係、備妥工作期間的各項用品。繼之為現場工作，如觀察筆記、錄音、錄影等。以及最後的資料處理，如建立檔案、分類整理、進行資料內容分析等。

田野調查可採如下步驟進行：(1) 思索主題、(2) 蒐集與閱讀相關資料、(3) 訪問相關人士、(4) 確定主題、(5) 確定調查方法、(6) 發展田野調查大綱、(7) 設計田野調查路線、(8) 確定調查對象、(9) 組員任務分配、(10) 準備田野調查工具、(11) 現場調查與訪談、(12) 記錄。

2. 資料蒐集

資料蒐集主要透過文獻分析法與田野調查法。文獻分析法所蒐集的資料，如歷史文獻、族譜、碑碣，方志中所記載的山川、河流、人名、風俗、習慣等，甚至日記、手稿等都是寶貴的文獻資料。進行田野調查第一個步驟應該是學會如何找資料；此外，一般田野調查，觀察和訪談為主要蒐集資料的方法，課堂略述調查可採用的方法，如參與觀察、訪談、攝影、翻製、測繪等（王文科，1996）。

3. 調查重點

同學田野調查的重點，可就人、文、地、景、產，加以探究，其中「人」、「文」為觀察重點：(1) 人：人力資源，「人」是鄉民社會的中心，在本課程中所探訪對象為生活在斗六市周遭的人物。(2) 文：文化、文學、文明、文物、文教、文史等，包括教育、信仰、飲食文化、人文景觀、考古遺址、舞蹈、美術等。(3) 地：地理環境（氣候、山川、水文、地表特徵）、地理位置、自然資源（野生動植物、礦物、

各種能源等)。(4) 景：景觀資源。可分自然景觀、人文景觀，如與生產有關的農田、水利、公園、交通系統等。(5) 行業的調查及實質產業文化內涵。

(三) 實地調查演練

5月13日下午3點進行「實地調查行前訓練」，同學先於學校集合，發給社區觀察表，繼由學校出發，分「嘉東⇒東和」、「嘉東⇒崙南路」兩條路線進行。這次行前訓練著重於觀察，請同學特別留心人文活動、人文景觀、人際互動等所見所聞。

請同學進行社區觀察表記錄時，先不作情感書寫與評論，儘量客觀陳述觀察所得。田野調查的進行，除必要的投保外，並叮嚀同學要注意自身的安全，這次觀察即發生突發狀況(見S16L513所述)。兩路線各取一位同學觀察記錄如下：

廟前雞排店的老闆和老闆娘在討論生意。香鋪店外兩個大嬸在低聲聊天。7-11 外走出兩個女生拿著思樂冰，向另一個借了衛生紙。一位穿著白色網衣的小姐向老闆點了雞排。在7-11門口同學邊討論邊寫學習單。外籍同學問學姊「寺廟」兩個字怎麼寫。(崙南線)(S03L513)

到叉路前，看過許多摩托車從我們旁邊經過，有17台。10台車，有水肥車、娃娃車。有一位騎著綠色車牌阿伯看著我們。到叉路時看到土地公廟、一隻斷了腿的小白狗、接著另一隻狗對他叫，小白狗害怕，躲在貨車底下。看到西湖托兒所、豪宅、漂亮的公寓。一位精神異常的男人吸著強力膠，對著我們說話，叫我們去打他。(東和線)(S16L513)

(四) 調查區域選定

本課程安排學生進入地方社區進行多元文化探索，實地探訪社區相關問題，並針對一個主題進行問題釐清與尋求解決方法。本班同學共分11組，其調查範圍分佈如下：斗六人文公園、斗六火車站、湖山巖、斗六老街、古坑地母廟、中山路、古坑華山咖啡、大年宮、受天宮、民生南路黃昏市場、溝壩社區、雲林溪美食街；計有廟宇三間、社區兩處、街道三處，以及公園、火車站與市場特定活動空間。各組調查動機與重點、同學分組，如表2所示。

四、正式行動

(一) 第一階段

提問式的教育打破上下模式特性，透過對話的發生，所謂的「學生的老師」與「老師的學生」不復存在，取而代之的是「同時身為學生的教師」與「同時身為教

表 2 調查動機與重點

地區（學生編號）	動機	調查重點
1.斗六人文公園 (S1-S6)	「人文公園」坐落於斗六行政區內，經與台糖協商承租後，便改建為公園。已成當地居民散步、遊憩的好去處，為雲林增添許多恬淡的人文氣息。	除觀察外，主要以訪問至此休閒的居民及攤販為調查重點。
2.斗六火車站 (S7-S12)	想要更進一步詳細了解：斗六火車站以前和現在店家的差異性。	主要就「今昔之比」主題進行訪談。
3.湖山巖 (越南籍學生) (S13-S18)	當我們抵達這裡，我們看見這裡的空間很荒涼。所以產生許多問題：家裡沒有開店的人怎麼生活呢？他們每天做什麼，收入從那裏來的？	以居民活動、生計來源、日常生活方式為調查重點。
4.斗六老街 (越南籍學生) (S19-S23)	因為聽過這條街，我們很好奇：不知道這是怎樣的一條路？為甚麼叫「平安大街」？居民在這裡的生活怎麼樣？	透過訪問、觀察，來瞭解居民的生活。
5.古坑地母廟 (大陸籍學生與 臺灣籍學生) (S24-S26)	雖然是本地人，但是對地母廟的認知不多，也很好奇外地人對地母廟的想法，所以就選擇了這裡。	當初會選擇這裡是想藉由這次的報告了解地母廟的人文特色及探討香客來的動機，藉由這樣的機會了解廟的歷史、背景及當地居民的互動性。
6.中山 (S27-S31)	中山路以前是什麼樣子？我們將觀察對象設定在中山路上，營業超過10年的店家。	調查重點：中山街這幾年如何轉變為美食街及早期古物器的收集。
7.雲林溪美食街 (S32-S36)	之前和同學一起在雲林溪美食街吃過飯，但在那裡用餐的人潮並不多，所以想藉此機會去了解雲林溪美食街之稱，也想了解在雲林溪美食街裡的人潮情況，及雲林溪美食街的文化。	以訪問店家為調查重點。
8.大年宮 (S37-S40)	大年宮在學校附近，這裡有小市集和7-11，卻不清楚廟的歷史。	以觀察大年宮建築、訪問廟方及周遭店家為主。
9.受天宮斗六夜市 (S41-S46)	在斗六一段時間，常去夜市，卻不清楚附近的大年宮，所以想藉這次機會瞭解。	以受天宮資料蒐集，廟方及香客訪問為主。
10.民生南路黃昏 市場(S47-S51)	黃昏市場是人潮集中的地方，想瞭解到底哪些人會來這裡？	黃昏市場的攤販和顧客為訪問對象。
11.溝壩社區 (S52-S55)	這社區就在學校附近，所以想深入探討。	以文獻蒐集、觀察，及訪問廟方、消費者為調查重點。

師的學生」(何青蓉, 2004); 當「同時身為學生的教師」與「同時身為教師的學生」都在反省自身與世界, 並且將反省與行動結合, 將可以建立「行動/問題解決導向」的課程, 在這過程中, 師生均成為教育過程的主體。

1. 議題的延續與生活化

第一週(2010年3月4日)課程所談的是現代臺灣社會文化面中之兩性議題, 女性與公共領域、奶爸難為等議題, 首先以導讀方式, 介紹同學們瞭解文本內容, 緊接著讓同學再行閱讀。由於第一篇文本探討女性議題, 大部分女同學非常認真的閱讀文章, 並與小組成員討論, 而男同學則快速掃瞄就休息了, 此情形持續到第二堂討論時間; 男同學的態度即當立即糾正, 漠視、不關心、不感興趣, 都將是造成隔閡的因素。本次閱讀、對話之歷程為:(1) 議題導讀、(2) 提示討論問題、(3) 再次閱讀本次議題文章(應已在家先行閱讀)、(4) 進入小組討論、(5) 寫學習單、(6) 小組討論同時 TA 進行小組問題解說、(7) 上台報告討論結果並給予回饋、(8) 結束後發給下週之討論文章, 請同學回家閱讀準備。

在討論方面, 透過引導式思維, 將同學的討論引導至正確的方向, 從兩性平等的議題中, 部分同學認為當女性較好, 其原因在於可以打扮、刻板印象中女性花錢來自於天性; 引導該位同學與小組成員對話, 對於該組成員中認為當男性較好者之論述, 提出反駁, 透過此方式, 讓同學在小組討論中, 藉由不同觀點的碰撞激盪, 引發更深刻的思考。若同學組內意見一致, 則由 TA 提出反向意見, 引導同學從不同的觀點切入探究, 以形塑多元思維。

再者, 很多同學都對上台報告裹足不前, 在第一次帶領同學討論後, 即請同學上台報告, 訓練同學將個人隱性的想法外顯。經過第一週討論, TA 認為同學討論相當熱絡。帶領議題討論的注意要點為:(1) 以小組為單位討論, 促使同學不至於分散注意力;(2) 透過走動式參與, 使同學能專注於討論議題而不至於演變為閒聊;(3) 透過遊戲規則的建立, 並確實將報告同學給予加分獎勵, 以建立起信賴。

2. 討論活動進行

討論活動的進行, 主要聚焦於活動前的創新活動規劃, 及活動中的錯誤觀念糾正。教學進行到第三週(2010年3月18日), TA1 總結前兩週的經驗, 開始思考個人的知識中有哪些方法是屬於群組討論的範疇, 可以將該方法透過課堂討論, 讓同學實際演練。活動前的構思方面, 本次試圖採腦力激盪法引導同學發現本週議題, 腦力激盪法源自廣告公司, 並為各公司團體廣泛使用, 雖然該方法所需時間相對於課堂討論的時間多, 但是卻是一個可以嘗試的方法。

腦力激盪以 3-6 人為一組，至多不超過 10 人，採取「靈機一動」與「集體創作」方式思考操作，操作重點為：(1) 無單一特定答案的議題；(2) 只要想的到的答案皆可以提出；(3) 不批評任何人的想法或答案；(4) 自由思維；(5) 越多想法或答案越好；(6) 在討論一定時間後可以由各組派出一員至其他組互相交流學習。

在開始討論前，將題目告知同學，並解釋操作方式，請同學利用便條紙寫下想到的答案或想法，並將其貼在雲彩紙上，透過題目間的連結，將想法彙整（見圖 2）。

（二）第二階段

正式行動包含三次的田野調查，其中 5 月 20 日、27 日為第一階段，規定同學於 6 月 3 日及 6 月 10 日回學校上課，就兩次田野報告提出心得及困境，研究者針對其困境或缺失，予以建議；第二階段於 6 月 17 日進行，就不足處再深入調查與訪談。

1. 透顯歷史氛圍的街道

越南同學進行老街田野調查，觀察到：

路上都用磚頭建設。在這條路房屋的建築都一樣很古代，可是在一樓全部都有改變給別人賣東西，或是做中醫診室。在太平大街廣告牌都一樣。這條路總共有 130 家商店。（S20P0624）

認為這條街既古典又現代。

老街的建築是民間於日治時代興建，每一棟都是二層樓高，其特色是二樓外壁都有精美雕刻，如龍鳳圖案等，部分建築並刻上住戶姓氏，除了宣示不忘本的美德外，也有顯赫名門家世的意義（S21P0624）（見圖 3）。對外籍生而言，調查的同時體驗了異文化；對本地生而言，這樣的符號再現，亦加深了自我文化認同。

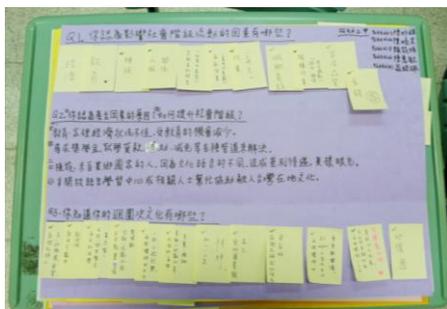


圖 2 學生腦力激盪作品



圖 3 建築特色

在中山路調查部分，第一次田野調查漫無目的，第二次田野調查較能聚焦於「歷史」及「具有歷史感」的文物上，見圖 4。其分析認為：

中山路會演變成美食街，大部分原因是因為雲科和環球學生入駐，伙食開銷變大，才會造成現在這般轉變。(S280520)

其中菸酒，同學結合文獻所作記錄如下：

日據時代的台灣，須領有牌照才能販賣菸酒，實施嚴格的專賣制度，凡是煙草零售，都必須掛出這樣的特許證明牌，日據時代申請更困難，因此造就高身價，此牌僅簡單一個「酒」字，市價超過 1 萬元。(S30P624)

2. 鄉民日常生活樣態

調查湖山巖地區的外籍生，對於這地區第一印象是曩無人煙，附近沒有超級市場，除了一間炸雞店以外，就沒有任何商店，對於地區居民的生活感到好奇：

這幾家店的人怎麼生活？他們每天做什麼？收入從那裏來的？那每天他們怎麼買東西吃？(S14D415)

透過訪談，同學們瞭解當地居民的職業與日常生活方式：

我們去訪問一位阿姨，他也是這裡的人。他在湖山宿舍的餐廳煮飯十年多了。根據她講的話，我們了解這裡的人大部分是在工廠當人工(石榴工廠，水庫工程)，一部份是在外面當老闆，還有一部分是種農田，農產品，另一部分是在家開店(上面已講過)。他們日常生活的日用品有時候是去斗六買的，有時候是跟流動攤位(流動車子)買的，所以生活還不是很困難的。(S16P624)

3. 鄉民宗教信仰

田野調查區域計有三間廟宇，顯然廟宇文化對同學來說比較陌生。同學一般只是單純的逛夜市(廟旁)，對於周遭的環境均習以為常，並不會投以太多的關注，藉著這次田野調查深入訪談後，了解許多廟宇的文化與宗教信仰(見圖 5)：

這其中包括有一個媽媽，接收得到神明的指示，受神明指示前來祈福，持續二十年以上，也在這二十年來不間斷的吃素。她分享了這段經歷，讓我們覺得非常特別。(S46P624)

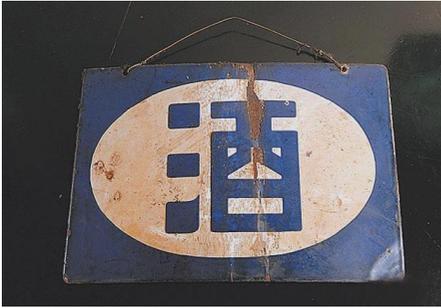


圖 4 日據時代酒牌

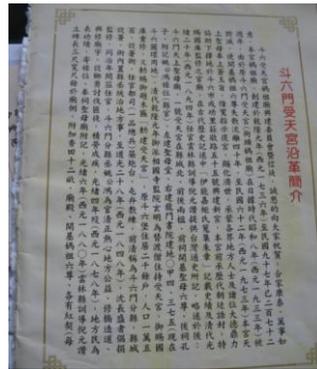


圖 5 受天宮文獻 (S46P624)

在地母廟觀察到香客很虔誠的在祈禱，附近居民當義工，處理著前往廟宇的香客一些問題，也看到善心人士幫忙打掃，以及許多人把這裡當作是修身養性的地方。同學認為：

廟宇裡的義工們都是年紀較大的長輩，但是他們的態度讓前往廟宇的人多了一份親切感，附近居民的互動也滿純樸的；香客大多是中年人，所以在那裡的環境下，也讓許多不認識，但是藉由廟宇的關係，讓大家變成朋友。(S26O520)

4. 蛻變中的城鄉

同學在斗六火車站附近田野調查顯示 (S7P624)，這地區在 1996、1997 年最繁華，後來因為雲林科技大學在 1993 年建校，人潮慢慢移至中正路或是民生南路，往後 5 年左右，因為股票下跌、失業率上升，商店型態亦隨之改變，以髮廊為例：「曾經在經濟好的時候，在民生路上有 13 間髮廊，目前只剩下 4 間。」(S10P624) 扣住今昔之比，同學深入了解民生路現在及過去的歷史文化，同時也探討了經濟狀況的變遷。

雲林溪美食廣場是斗六市民口中俗稱的「蓋蓋子的夜市」與「么鬼街」。1971 年初，經當時鎮公所整頓，攤販集中至公正街營業；數年後又因攤位漸增造成髒亂和壅塞，斗六市公所於是利用雲林溪加蓋廣場，興建成現在的「雲林溪美食廣場」，成爲一個完整的休閒小吃世界 (S33O617)。

人文公園調查著重在鄉民休閒生活上：

在人文公園角落有一 PIZZA 車，法國人經營，只有在假日到人文公園擺攤，平日都去虎尾科技大學運動場外，客羣多為大學生及小朋友的父母，銷量最好的是蘑菇燻雞和夏威夷口味 PIZZA。(S5P624)

本組同學就讀行銷管理系，所以從行銷角度切入，彰顯了自我視域，且流露其所從屬的群體文化。

五、實施多元評量

本課程採多元評量方式，如紙筆測驗（期中考）、小組討論與報告、平時心得作業、線上議題討論、多元文化相關議題分享報告、機構或家庭現場考察、文獻閱讀心得、省思札記、觀影心得，以及多元文化照片集錦與活動設計等，讓同學能多所發揮。為確定學生在修習課程之後，對一些概念與議題有基本的瞭解，所以定有期中考試，期末則據社區多元文化調查成果發表調查報告。

多元文化教育的評量中，過程的評量應重於結果的評量，且學校的教師、學生、家長、行政人員，及外部的相關學者或評量專家，應共同決定評量的要素並參與評量的歷程，融入多元的觀點，以多途徑的方式進行評量，評量的結果將更為客觀肯定文化多樣性的價值（張憲庭，2005）；基於此，本課程邀請台中教育大學社會科教育學系張雪君教授蒞校指導，除就臺灣多元文化田野調查及研究方法進行演講外，再次於期末對於同學行動研究成果進行評鑑與指導，並選出最優前三名，予以獎勵。

六、教學行動反思

教學反思部分，除研究者對「多元文化尊重與關懷」課程進行反思外，TA 及同學亦就其視域，進行反思，或書寫其文化理解與回應。

（一）文化理解與回應

文化中隱含許多隱性知識，隱性知識外顯，大抵可透過行動中學習、學習社群的營造、內省、過程回憶與情境模擬、知識管理的應用等途徑（陳美玉，2005；Polanyi, 2005；Sallis & Jones, 2002）。本課程發展即扣緊隱性知識顯性化的途徑，至於能否瞭解及能夠瞭解多少隱性知識，則取決於個體對自身緘默知識的敏感度，所以同學的體認不一。

審視田野調查資料，同學對一些現象作出回應與理解，如無神論的大陸同學，原本不信鬼神，在採訪過後不得不改變自己的看法。大陸同學對宗教信仰的理解與回應，如下所示：

世上是沒有鬼神的，但在採訪中一些人所說的的神跡、靈異事件，真的很神奇。不管怎麼說，這都是人們精神上的一種寄託，也算是心中美好的願望吧。我們也不能刻意說什麼無神論來辯駁他們，應該讓她們保持這種美好的心願。（S26P0624）

這即是種對多元文化尊重的態度。其他回饋與分享，撮舉數例如下：

通過這次去調查，可以多了解我們住的地方，多了解這條路的歷史和現在情況，而有時候我們只是去過而已而不注意到它的特色。（S21R625）

上完這堂課，覺得很值得，因為課程很豐富，一開始都是以小組討論，讓我們有很好的團隊精神；再來印象深刻就是出去做田野調查，有了這項經驗，讓我們體會如何與不認識的人做溝通，這些都是需要學習的課程……。（S51R625）

上完這堂課我覺得好有趣，因為這是我們第一次出去體驗做田野調查，讓我感觸很深，尤其是要如何與不認識的人，進行一系列的訪談，一開始讓我們很慌張，因為不知道要找誰，也不知道要如何開口呢，但是我們依然保持輕鬆的態度，以親切的笑容去做調查，而有些店家會拒絕我們的訪問，但我們依然不氣餒，在這次的調查中，讓我對黃昏市場的人、事、物多了好多的了解。（S49R625）

之前上課沒注意，直到最後回顧的時候才發現，老師教的很多東西都是很有哲理性的。一些課堂內容都很實際地反應了現實存在的問題，很有用！（S25R624）

（二）TA 工作反思

教學助理主要協助教師準備課堂討論資料與課堂討論，主要在提升教學品質，並促進師生間之互動聯繫，給予師生協助與輔導。TA 自身亦能夠透過與老師及學生的溝通中，提昇自己的會話能力與專業能力，TA 的成長也應視為教學的一環。以下為 TA 第一次札記中，對自身工作的期許：

……個人認為 TA 擔任一個橋樑並帶領同學做討論，應該具備自信且能與同學亦師亦友，將自己所知的討論方法透過討論的方式引領同學，……，個人期望在本學期的 TA 任務中，除引導同學瞭解課業外，還對此有所成長。（2010.3.4，TA1 札記）

以及第四次討論後，自我成長的反思記錄：

或許在擔任 TA 上還有很多不足點，但我已從中學習並獲得樂趣，開始期待下次想法，或操演過程中以及從同學的反應中能得到成就感，只是似乎又要開始絞盡腦汁想想，有哪些方式可以陪同學從討論中學習專業知識以及其他額外的知識了。(2010. 3. 18, TA1 札記)

(三) 教學活動反思

規定閱讀的文本對同學而言，部份難以理解，抑或覺得必須閱讀的文本過多，對外籍生而言尤是，所以在課程進行中，斟酌同學能力，減少閱讀篇數。議題討論方面，本班同學多未經歷過觀察訓練，觀察或許不深入，甚或失之膚淺，卻是同學跨出校園的第一步。再者，越南學生對於第一階段「時尚」議題討論，始終難以領會，或由於文化上的差異，越南同學難以集中精神於議題討論；除了文化差異外，華語文能力的未臻熟練，無法理解，恐怕也是難以領會討論議題的原因。

每個小組無論認真與不認真，最後都還是把自己的想法給表現出來，更有些小組討論到都該下課了，還留在教室繼續寫、繼續討論，為了期末拿到最佳學習檔案。對於這點我看了真得很感動。(2010. 3. 18, TA2 札記)

同學由第一次討論的怯步，到第四週的積極，足以顯現教學成效。然而在第四次的討論，由於時間不足，無法請同學將其成果上台報告，或將該組海報公開給同學相互學習觀摩，是這次活動的一大敗筆。討論的設計原本應讓同學輪流至其他組內交流，然而由於時間因素，有些討論無法進行至此一環節，也就無法更深入領略差異思維。幾次討論的相同點是：部分同學內容相當充實且深具想像力；然而：

還是有部分同學依然帶著敷衍的想法，這使得個人必須思考其原因，並解決該組同學的思維，萬幸並未因此影響其他同學。(2010. 3. 18, TA1 札記)

在第四週討論活動結束後，同學已會主動提供其成果，讓 TA 在台上公開跟同學討論，使同學可以進行雙向交流，這種主動、積極的行為，是課堂上最大的收穫。

伍、結語

以下就本研究課程之效益、課程之困難與教學建議，分述之。

一、本行動／問題解決導向課程之效益

多元文化教育是一種教與學的取向，這種取向是企圖教導免於受種族中心、男性中心、主流文化等單一文化的限制，能在其學習的過程中，瞭解其他文化、社會、生活與思考方式的存在，希望同學能排除各種偏見與歧視，能以寬廣的心胸，去認識、接受、欣賞與尊重其他異文化的族群。誠如 Freire (1970: 69) 所謂：

對話是人為了對世界命名時人與人之間的邂逅，其中介者則為世界。

引導發現式的提問對話，能更積極強調文化的主體性、相對性與互補性。

課程中，同學由原本的不敢開口訪問，到第二次調查時候的「勇於開口與陌生人交談」(S47P624)，這需要很大的勇氣，以至於「最後報告的時候覺得我對斗六這個地方有更進一步的瞭解了」(S47P624)。又如同學的體認：

一條街從過去到現在的演變，我們不是當地人，只看到現在美食街的繁華，無法體會其中轉變的歷程。透過和店家們的對話，我們瞭解這條路的故事，是外來人潮改變它，為它帶來更多的人潮和新的飲食文化。(S31P0624)

調查老街的越南外籍生，剛進入調查現場時遭遇許多挫折，接連被拒絕及不友善的對待，第二次田野調查才順利些，其訪問心得：

這門課教我們會觀察，學到忍耐性，讓我們自信很多，另外還可以學到一些臺語。(S22T0624)

修正積習已久的偏見及刻板印象，恐怕是大家應共同修習的課題。

再者，同學體驗透顯歷史氛圍的街道、鄉民日常生活樣態、鄉民宗教信仰及蛻變中的城鄉，這樣的體驗可以確切瞭解地方多元文化，引發學生對相關議題的認識與關懷，同時培養學生主動探索和研究的的精神，提升其獨立思考與解決問題的能力。

二、本行動／問題解決導向課程之困難

多元文化是個多重概念，涵蓋自我認同、社會認同、意識型態、階級、性別、族群、種族、宗教、語言、文化與生活方式等交錯複雜的向度，本研究課程必然忽略許多範疇。再者，行動過程中研究者不斷提醒同學進行現象詮釋的重要，但礙於同學能力（如國際生受限於華語文能力、本地生受限於批判思考能力），同學普遍無法對所覺察的現象進行深究，雖然本課程著眼於同學自身經歷之書寫、在地調查著重於自我認同，與對異文化的關懷與理解，所帶來的潛在影響，遠大於其是否能對文化相關現象提出批判，未來倘能再加強同學現象詮釋與批判能力訓練，將增進本課程的學習效益。

三、教學建議

處於不同文化傳統中的人們往往具有不同的隱性知識體系，這類難以言傳的文化知識，透過以「行動／問題導向學習」的方式引領同學學習，可採如下方式進行：

（一）合作學習：透過團體合作對話的方式，由參與者對於多元文化相關議題進行反思，協助同學深層省思自身文化。

（二）討論與回饋、學習單反省：強化個人多元文化隱性知識的覺知。

（三）檔案法：讓同學利用學習檔案建構並管理個人學習知識，將個人體驗與省思加以文字化、檔案化與系統化。

學習團體中的學習性對話，將個人所擁有豐富的內隱智慧資產，引入集體對話，將內隱知識轉換為外顯知識，再將外顯知識內隱化，如此在互動活動中實踐隱性知識的發展和外顯化，透過文本閱讀，經歷文化探尋、同儕對話，進而對於異己文化與觀念能夠理解並予回應。

參考文獻 Bibliography

一、中文文獻

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. :《行動研究方法導論——教師動手做研究》，夏林清譯，臺北：遠流，2000。
- Delisle, R. :《問題引導學習 PBL》，周天賜譯，臺北：心理，2003。
- Nonaka, F., & Takeuchi, H. (野中郁次郎、竹內弘高):《創新求勝——智價企業論》，楊子江、王美音譯，臺北：遠流，1997。
- 王文科：《教育研究法》，臺北：五南，1996。
- 王雅玄：〈進入情境與歷史：台灣原住民教師的多元文化素養及其實踐〉，《臺東大學教育學報》，第 19 卷，第 1 期，2008.6，頁 33-68。
- 何青蓉：〈邂逅：受壓迫者教育學「文化視窗課程」教學實踐的初步省思〉，《社大開學》，第 14 期，2004.2，頁 40-49。
- 俞雅珊、張景媛、范德鑫：〈人為什麼要學習？～以問題導向學習法進行綜合活動主題課程之研究〉，《慈濟大學教育研究學刊》，第 5 期，2009.7，頁 211-57。
- 陳江松：《台北縣市國民小學校長對多元文化教育知覺與實踐之研究》，臺北：國立臺北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，2004。
- 陳伶艷：《花蓮縣國小校長多元文化教育認知與實際辦學情形之究》，花蓮：國立花蓮師範學院多元文化所碩士論文，2000。
- 陳美玉：〈師資生個人知識管理及其對專業學習與發展影響之研究〉，《師大學報：教育類》，第 50 卷，第 2 期，2005.10，頁 181-202。
- 陳美如：〈多元文化學校的知識革命與教師重構——從「潛在課程」談起〉，《教育研究集刊》，第 41 期，1998.7，頁 171-92。
- 陳美如：〈多元文化課程的現在與未來：一個學校的觀察〉，《國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學》，第 11 卷，第 1 期，2000.1，頁 60-80。
- 陳美如：〈差異多元的開展——多元文化課程的認識論基礎〉，《教育資料與研究》，第 45 期，2002.3，頁 66-73。
- 張建成：《多元文化育：我們的經驗與別人的經驗》，臺北：師大書苑，2000。
- 張憲庭：〈多元文化教育與學校經營管理〉，《學校行政雙月刊》，第 35 期，2005.5，頁 60-71。
- 教育部顧問室：《教育部通識教育中程綱要計畫（第一年／96-99 年度）——通識教育領航、行動與整合計畫》，《通識教育先導型計畫》，2006，2011.10.1，網址〈<http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/9699geproject.pdf>〉。
- 黃政傑：《多元社會課程取向》，臺北：師大書苑，1995。

- 劉見至：〈國民中學實施多元文化課程與學之探究〉，《康軒文教集團》，2001，2005.2.10，網址〈<http://www.knsh.com.tw/edupaper/paper19.asp>〉。
- 劉美慧：〈多元文化社會科課程方案對小學生多元文化關與文化概念影響知實驗研究〉，《八十八學年度師範學院教育學術論文發表會論文集》，臺北：國立臺北師範學院，2000.1，頁 197-221。
- 關秉寅：〈問題導向與行動導向的通識教育（96-99 年度通識教育中綱計畫：95 年度子計畫）〉，《政治大學公用個人網頁伺服器》，2006，2011.12.19，網址〈http://www3.nccu.edu.tw/~cyberlin/download/GEcore/PBLAL_report.doc〉。
- 關超然、李孟智：《PBL 問題導向學習之理念、方法、實務與經驗》，臺北：臺灣愛思唯爾，2009。

二、外文文獻

- Banks, A.. "Multicultural education: characteristics and goals." *Multicultural education: issue and perspectives*. 2nd ed. Eds. J.A. Banks & C.A.M. Banks. Boston: Allyn and Bacon, 1993. 2-26.
- Barrows, H. S.. *The tutorial process*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine, 1992.
- Barrows, H. S.. *Problem-based learning-An approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company, 1980.
- Bennett, C. I.. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- Beyer, B.. "What research says about teaching skills." *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. 3rd ed. Ed. A. L. Costa. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. 275-82.
- Eanet, M. & Manzo, A. V.. "REAP: A strategy for improving reading, writing, study skills." *Journal of reading* 19.8 (1976): 647-52.
- Freire, P.. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970/1993.
- Hilliard, A. G., III. "Why we must pluralize the curriculum." *Educational Leadership* 49.4 (1991-1992): 12-14.
- Morey, A. I. & Kitano, M. K. eds.. *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth*. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1997.
- Norman G. R., & Schmidt H. G.. "The psychological basis of problem-based learning review of the evidence." *Academic Medicine* 67.9 (1992): 557-65.
- Patton, M. Q.. *Qualitative research and evaluation methods* 3rd ed. Newbury Park: SAGE, 2002.

- Polanyi, M.. *Personal Knowledge-Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Taylor & Francis e-Library, 2005.
- Sallis, E., & Jones, G. *Knowledge management in education*. London: Kogan Page, 2002.
- Suzuki, B. H.. “Curriculum transformation for multicultural education.” *Education and Urban Society* 16.3 (1984): 294-322.
- Swartz, E.. *Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level*. New York: Rochester City School District, 1989.

Abstract

The multicultural should be actualised by the independent cultivation of critical thinking and the practice of continuous education. Only through the fundamental construction of knowledge and the critical dialogue of examination can we correct the deep-rooted prejudice and stereotype. Still, we can clarify the difference between concepts and dominant structure through formal debates. Being one of the Action/Problem-Solving-Oriented Programmes of the Ministry of Education, this study is to explore the issues of multicultural respect and concern. As Hilliard points out, the aim of a multicultural programme is to represent the real and whole experience of all human traditions. When a programme is close enough to the real world, it is at the same time multiple. To meet the need of a time of diverse learning, the following are necessary: the spirit of active exploration and research centred on the everyday life, respecting individual development, and evoking the personal potential, the abilities of independent thinking, problem-solving, and adapting to modern world of variety. This study, in a vivid and practical way, led students to explore Touliou City, in Yunlin County, including the folk life, the contents of people's understanding of multicultural, and the physical environment. This study adopted the method of issue-exploring, issue-discussing, and fieldwork. That is, it is essentially an action research and addressed both theoretic and practical aspects. The programme was divided into two parts: the first was the discussion of multicultural issues and the second was the fieldwork for exploring related problems. The topics explored were 'streets revealing historic themes', 'the status of everyday folk-life', 'folk religions', and 'the changing city and country'. Students had to clarify their planned issues and find possible solutions. It is hoped that, by exploring with educational activities, the programmes respecting and caring multicultural in general education in the future will integrate multiple thinking and the training of reading and thinking and, after all this, a practical educational design and strategy will be developed.

Keywords: action and problem-solving programme, multicultural, reading, action research, general education