

大學生跨文化能力涵養之研究——以卑南族 除草祭互動電子繪本製作歷程為例

張如慧

本研究運用 Deardorff 跨文化能力理論，涵養數位媒體學系大學生跨文化能力及探究其影響，並將成果展現在除草祭互動電子繪本創作。研究採用行動研究法，以訪談、參與觀察及繪本作品分析等方式蒐集資料。研究發現學生可習得大部分的跨文化能力，僅知識層面的文化自我察覺能力和社會語言學覺察能力，以及內在結果的同理心，尚無法完整發展。而跨文化能力涵養需要較長教學時間，以協助學生掌握文化深層內涵，並在理論與現場間進行批判性反思。學生的繪本清楚傳遞出除草祭的流程及文化意涵，也提升了數位作品內容的深度，使得跨文化能力涵養和專業能力發展，形成正向的循環連結。最後，本研究對 Deardorff 理論的應用進行討論，並將作品提供給學校和社區，彌補原住民族民族教育教材不足，及平衡教科書我族中心取向的現象。

關鍵詞：跨文化能力、卑南族除草祭、互動電子繪本、文化差異、性別平等

收件：2018年12月14日；修改：2019年3月14日；接受：2019年3月15日

Cultivation of Intercultural Competence in Undergraduate Students by Creating an Interactive e-Picture Book about the Misahur of the Puyuma Tribe

Ju-Hui Chang

This study aimed to cultivate intercultural competence among nonindigenous undergraduate students in Taiwan majoring in digital media by helping them create an interactive e-picture book about the Misahur of the Puyuma tribe. The research was a type of action research; data collection included interviews, participant observation, and works analysis of the students' e-picture book. The results revealed that the students learned most of the necessary skills of intercultural competence and demonstrated effective and appropriate communication and behavior in the intercultural situation. Only the competencies of cultural self-awareness, sociolinguistic awareness, and empathy were not completely developed. Cultivation of intercultural competence requires a longer period for instruction to explore cultural content and facilitate students' critical reflections. Affective interaction in the intercultural situation here encouraged the students to improve their digital techniques, and through this, they learned to positively link cultivation of intercultural competence with professional development of digital media skills. Finally, this paper discusses the application of Deardorff's theory and suggests that picture books could be used as supplements to teaching material for indigenous schools and communities to balance the ethnic-centered perspective of current textbooks.

Keywords: intercultural competence, Puyuma, interactive e-picture book, cultural difference, gender equity

Received: December 14, 2018; Revised: March 14, 2019; Accepted: March 15, 2019

壹、前言

在多元文化與全球化社會中，許多人都會遇到和不同文化或族群的人共同工作之機會，因此在各領域專業工作中，都必須學習如何處理文化差異（Gröschke & Bolten, 2012）。在文化的相遇中，各文化團體可能以保護自己既有立場或價值標準為優先考量，導致彼此間的衝突與對立，但也可能彼此吸納異質的文化內涵，轉化部分文化組型，豐富或更新了原有的文化（莊勝義，2007）。因此，若人民具有「跨文化能力」（intercultural competence），即能在多元文化的處境中，根據所具備的跨文化知識、態度、和技能，有效且適宜地與不同文化之群體或個人交流互動，吸納不同文化優點，可讓我們社會文化得以持續豐富開展，而非造成偏見歧視或衝突（孟昭昶、賴毓潔，2010；Deardorff, 2006）。是以高等教育日益重視涵養學生跨文化能力，許多企業亦將文化多樣性列為公司重要政策（Lustig, 2005; King, Perez, & Shim, 2013）。

關於處理文化差異的議題，最常被運用的是從「多元文化」（multiculturalism）的理論觀點出發。而本研究之所以選擇「跨文化」（interculturalism）的觀點，首先，在理論概念上，多元文化一般是指社會中存在多種語言、族群或宗教等之自然狀態，強調彼此共存與尊重。而跨文化以「跨」（inter）作為字首，即意味著這是可以克服的障礙，因此它強調要積極地面對差異，重視彼此的交流與互動，以及文化間的相互影響與滋長。文化本是在與不同文化交流後，而獲得動態的開展，而且在交流的過程中，也能增加對自身文化的反思，並探索與其他文化共存與合作的方式（Gerhard, 2012）。因此，「跨文化」一詞較著重在兩個群體的溝通與互動（黃文定，2015b）。其次，在研究應用上，基於全球化的脈絡，目前臺灣學界多僅將跨文化理論運用於國際教育或外語學習的領域。但因為跨文化的核心理念是了解不同文化及文化多樣性，因此

其概念的應用，在國外的相關研究，也由了解不同國家的文化，擴展至了解同一國家內不同的文化和族群 (Lustig, 2005)。當跨文化能力運用於此領域時，關注的重點會更強調在以優勢文化為主的社會中，主流社會的成員應該要具備了解異文化的能力，與不同文化的人互動和學習 (Rissanen, Kuusisto, & Kuusisto, 2016)，也會討論到如何在專業領域中，對國內不同文化及族群提供更適切的服務 (Jokikokko, 2010; Sandell & Tupy, 2015)。最後，在教學策略上，以往跨文化能力學習似乎理所當然透過出國或語言學習的方式進行，然研究發現在國內實施跨文化課程，具有易與國內的文化脈絡連結，並引發學生從本土的觀點來連結和思考文化多樣性的優點 (Wang & Kulich, 2015)。

基於上述跨文化能力研究在理論及教學上的特點及重要性，本研究嘗試在臺灣將此概念，運用於大學生進行本國不同文化和族群的探究與交流。而基於文化有其獨特性和脈絡，在教學設計時，應回到學生真實生活經驗中，較能產生意義和共鳴。以研究者居住的臺東為例，這是個多元族群與文化的地區，高達三分之一的人口是原住民。對於從事多元文化教育研究的研究者而言，原住民族文化充滿了魅力，然而對許多缺乏跨文化能力的非原住民學生而言，卻似乎並非如此。國立臺東大學大多數學生都非當地人，對臺東的原住民族文化，或是不了解，或是僅有粗略的刻板印象。特別是研究者服務的數位媒體科系，對這些生活在數位世代的學生來說，虛擬世界的文化，反而可能比周遭的真實世界更令他們感到熟悉，甚至更為真實。雖然過去研究者亦嘗試引導大學生製作具有臺東文化特色的數位作品，但因學生對文化理解不足，減低了在文化和教育現場應用的價值。因此本研究希望採取行動研究，從涵養學生跨文化能力做起，鼓勵本系非原住民學生走入不同語言和文化的原住民族群，就像到不同的國家交流一樣，置身於原住民族文化中學習，同時也反思自身的原生文化，最後表現在數位作品創作之上。

本研究選擇以卑南族除草祭作為數位作品之主題，是因為這是現行

祭儀中，少見的是以女性為主要參與者，並隨著時代轉變，也發展出傳統精神與現代意義的融合，可彰顯出當代卑南族重要的族群與性別文化意涵。然而目前卑南族學童受限於時間及課程等因素，多無法全程參與，因此若能有具趣味性的互動電子繪本，也可以作為民族教育之補充教材。綜上說明，本文研究目的包括：一、運用跨文化能力理論，涵養大學生跨文化能力，以有效且適宜地與卑南族人交流互動及學習除草祭文化；二、探討大學生參與互動電子繪本工作坊對其跨文化能力的影響；三、應用所獲得之跨文化能力，將成果展現在互動電子繪本創作；四、對如何結合跨文化能力涵養與大學科系專業能力發展，提供相關教學建議。

貳、文獻探討

一、跨文化能力理論

雖然跨文化能力是因國際化和全球化而受到重視，但其實現今所有文化都是跨文化互動下的結果，只是在全球化的影響下，不同群體的人開始產生更多的接觸與關聯，使得這個現象成為重要的議題。而跨文化能力要涵養的，不只是了解不同文化，也要自省自己的文化。當我們能批判地體察到文化的優缺點時，才能擴展我們的視野以及學習不同的觀點（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2013）。

關於跨文化能力的內涵，很多學者都曾對相關的理論進行介紹或統整（孟昭昶、賴毓潔，2010；黃文定，2015a，2015b；盧秋珍，2014；Gröschke & Bolten, 2012）。不同的跨文化理論有其偏重點，有些偏重涵養跨文化溝通所需要的文化素養（Byram, Nichols, & Stevens, 2001），有的關心跨文化敏感度的發展歷程（Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003），有的則從認知、情意、技能三個面向來分析（Deardorff, 2006）。而其中在

教學領域最常被運用的，是 Deardorff 的理論，本理論運用德懷術的方式，建立學生應有之跨文化能力內涵，在理論中可被歸類為組成模式（compositional models），這類模式的共同特點在強調文化共通的結構層面，認為跨文化能力是由態度、知識與技能等三層面組合而成，其中態度是所有能力的基礎。本模式的優點，是提供了完整的解釋與發展跨文化能力之架構，但需要有更多的實證性研究，來支持並解釋如何學習這三層面的跨文化能力（Gröschke & Bolten, 2012）。

Deardorff 認為文化是透過互動而產生的，提出跨文化能力包括五個要素或層面，包括：態度、知識與理解、技能、內在結果、外在結果。這些要素會相互影響，意即在跨文化的互動中，個人在態度、知識和技能上的學習和改變，影響了內在和外在外在的結果和效應，而這些結果和效應，又回過頭來影響個人的態度、知識和溝通技能，成為一個持續不斷的跨文化學習過程。其各層面主要內容說明如下（Deardorff, 2006, 2008; Deardorff & Edwards, 2013）：

態度包括尊重、開放性、好奇心與探索等項目。尊重是珍視其他文化及文化多樣性；開放性是願意學習不同文化且不加以預設；好奇心與探索是願意離開原有舒適圈去冒險探索，並接納過程中的模糊和不確定性。

知識包括文化的自我覺察、特定文化知識、深度文化知識、社會語言學的覺察等項目。文化的自我覺察是了解文化會影響人的認同與世界觀；特定文化知識是與特定文化有關的知識；深度文化知識是了解文化脈絡、角色、影響及世界觀；社會語言學的覺察是指對語用的了解。

技能包括傾聽、觀察、評價、分析、詮釋與連結等項目。是指在獲取知識的過程中，所展現出的能力。

內在結果是統合態度、知識和理解、技能等三種能力，達成個人內在參照架構的轉換，這是指能從不同文化的觀點來看待事物，並根據該文化所認可的方式來給予回應。所以這種內在架構具有適應、彈性、族

群相對主義觀點及同理心等四種特性。所謂適應是指能適應新環境以及不同的溝通方式，彈性是指能夠選擇和運用適宜的溝通方式，在認知上保持彈性。而在同理心和族群相對主義部分，Deardorff 並未作更深入的闡述。在其論述中，若能習得態度、知識和技能三層面能力，內在和外在結果會很自然地獲得並展現出來。不過研究者認為，Deardorff 低估了同理心和族群相對主義的難度，而這又是進入原住民族部落常被提及的能力，因此以下再由其他學者的觀點補充說明，以充實內在參照架構之內涵。

從人類學觀點來看，同理心是指真誠地理解他族的主體角色與需要，以文化「主位」(emic) 觀點來理解與同理，而非以「他位」(etic) 的外來觀點主導他族的權益與福祉 (王雅玄, 1998)。而族群相對主義，可參考另一位跨文化能力學者 Bennett (1993) 的跨文化敏感度發展理論，它說明由我族中心主義到族群相對主義參照架構的發展歷程，理論的核心是人們如何看待文化差異。這個歷程分為六階段，由否認 (不存在文化差異)、防衛 (意識到文化差異，但自己所屬文化較高級)、忽略 (文化相似性大於差異，自己所屬文化的世界觀具普遍性) 等抗拒跨文化的態度，逐漸轉變為接受 (對文化差異持中性平等態度，自己所屬文化是多樣文化中的一種)、適應 (文化差異持正面態度，接納其他文化的參照架構) 到統整 (文化差異成為認同的一部分，融合多種文化形成本身參照架構) 不同文化的態度。Deardorff 的內在結果所指的族群相對主義，應接近 Bennett 理論中的最後三個階段。

外在結果則是態度、知識和技能等三種能力，以及上述內在結果，綜合展現在外在可見的成果，是指在跨文化的情境中，能有效且適宜地表現與進行溝通。所謂的「有效」，是可由行為者判斷的，而「適宜」則是由別人來判斷的，因為所謂的適宜是涉及對該文化敏感度及遵循該文化的規準。

二、跨文化能力教學

Deardorff 的理論除了提供一個基本的跨文化能力發展和分析架構，也提出教學層面應用之建議（Deardorff, 2006, 2008; Deardorff & Edwards, 2013）：第一，架構中各能力的定義較為寬廣，應用於教學時，可依各自的教學情境，作出更明確或適宜的標準；第二，在跨文化互動前應作好充足教學準備，引導學生了解不同文化的價值觀、溝通方式和社會歷史脈絡，以及這些脈絡和實際互動之間的關聯；第三，跨文化能力應透過實際面對面與不同文化群體接觸來涵養，且要有較長的接觸時間和較佳的接觸品質，以讓學生能真誠地投入跨文化互動；第四，跨文化能力應被視為長期且不斷循環的發展歷程，意即應了解學生是如何獲得上述三種跨文化能力，以及實際展現出的跨文化能力行為；第五，教學中應引導學生進行批判性反思（critical reflection），以破除文化脈絡中潛在的刻板印象和我族中心主義，避免不適當的互動表現。

Deardorff 雖重視批判性反思及教學之重要性，但仍側重在理論層面的建構，因此許多跨文化教學實踐研究，多會對此主題作進一步的討論。如國內學者黃文定（2015b）指出，Deardorff 在應用上特別強調以態度面向作為能力發展之基礎，因此學生跨文化能力的養成首重正向態度的培養。而其循環性亦提醒教育工作者，學生在實際交流過程中的覺知、詮釋以及感受，會影響其跨文化互動，因此教師應引導學生對交流活動進行反思，除了肯定學生的正面經驗，還應引導學生從負面經驗中獲得學習與成長。

跨文化的互動，雖是激發對話與創意的良好機會，但若缺乏跨文化能力，這樣的互動也可能導致誤解與互動關係的瓦解（Jokikokko, 2010）。Deardorff 理論中所重視的開放性、深度理解、參照架構的轉換等能力的培養，背後都需要具有對文化差異敏感的覺知能力或批判反省能力。因此相關研究都強調教學上應引導學生於實際現場或田野，在自我文化和異文化的脈絡中反思與學習（孟昭昶、賴毓潔，2010；Byram et al., 2001；

Deardorff & Edwards, 2013; Dietrich & Ralph, 1995; McAllister, Whiteford, Hill, Thomas, & Fitzgerald, 2006)。

且如本文前言所提，當跨文化能力運用於國內不同族群間的理解與交流時，強調主流族群更需要了解不同文化，這是因為即使社會原本就具有文化多樣性，但當主流族群人口比例遠高於少數族群時，常理所當然地忽略或刻板化弱勢族群文化。而研究者也發現，針對大學師資生的跨文化能力教學研究，因為重視教學歷程，所以對於在教學歷程中應該如何進行批判性反思，以及如何建立學生的內在信念及價值觀，都有較完整的討論，適合作為本研究之參考。如 Sandell 與 Tupy (2015) 發現，學生一開始其實仍是抱持我族中心主義的觀點，認為文化間沒有那麼多差異，高估自己的跨文化能力。透過跨文化理解課程，提供跨文化經驗，讓學生有機會與不同族群的人士接觸，學生開始發現文化間的差異，也對差異抱持正面的態度，並能由不同文化中獲得新的學習。Rissanen 等人 (2016) 則以學生自我省思札記的方式，以提問引導學生思考在教學現場不同文化的世界觀與自身文化間的異同，並針對關鍵事件進行對話。研究發現長期的批判反思，確實有助於學生逐漸發展出跨文化能力和敏感度，真正理解與珍視文化多樣性。因此 Jokikokko (2010) 的研究指出，跨文化能力不僅只是特定的能力或知識，更是對人、生命以及多元差異的一種倫理觀點，它會引導人在跨文化情境中思考、行為和表現。人的背景和經驗會影響跨文化學習，特別是情感面向的經驗。從上述研究可發現，對國內不同族群的跨文化研究，重視引導學生看到差異、理解差異、學習差異，並在自身與不同文化中不斷進行批判性反思，進而轉化個人內在參照架構，以及展現出 Deardorff 理論中跨文化能力的外在結果。

綜合上述的研究，研究者認為 Deardorff 理論中的態度、知識、技能三要素，近似教育中慣用的情意、認知、技能三種目標，而且對要素內容有很清楚的說明，有助於教學目標的設定與評量。而且各要素均強

調高層次或深度的展現，可以結合批判的觀點運用於教學之中。是以本文將運用此理論模式，作為跨文化能力涵養的分析基本架構，並輔以批判性反思的觀點與學生進行討論。而在研究方法上，則以長期進行，實際參與部落活動，來創造真實的跨文化交流經驗。

參、研究設計

一、研究場域：卑南族除草祭

原住民族的傳統文化有其認知世界的方法，透過各族的祖訓、社會組織、狩獵漁撈、禁忌、祭儀、樂舞等具體實踐並傳承（傅麗玉，1999）。以目前仍在舉行的祭儀作為跨文化主題，可讓非原住民學生同時接觸到物質、制度與精神等傳統文化的三個方面。卑南族除草祭是以女性為主要參與者的重要祭儀，不論在原住民族或漢族都非常少見。過去卑南族在以小米為主食的年代，卑南族女性會加入 misahur（婦女除草團）組織，從事小米除草、換工與完工後參加 mugamut（除草完工慶）的習俗。misahur 卑南語原意為團結、聚集、有精神之意，每年二、三月間，是小米除草疏苗工作進行的階段，由婦女結伴輪流至各家田地進行為期一個月的農事勞動，在過程中，少女和母親、姐姐及女性親友，學習農作、家事、古謠、樂舞、文化典故、敬老和團結等文化知識和德性。而男性為感念女性付出和辛勞，也必須負責炊事，準備禮物贈送參與女性。最後大家在歌謠中回憶朝夕共處同甘共苦，也感謝和懷念長者，在感恩中結束活動。此習俗對傳統卑南女性的族群認同及文化學習，有重要的影響，是女性成長及社會化的養成機制。但 1940 年代農作由小米轉為水田耕作，除草祭也漸漸式微。直至 1980 年代原住民文化復振活動影響下，開始恢復舉辦此活動，並將 misahur 的歌謠和精神，傳給年輕一代的族人。因此它已從傳統農事活動，轉化為對族群儀式活動與精神內涵的行動與再造。特別是當男性因工作外流，常是由女性敦促和帶領部落重要決定，

婦女是社會文化急速變遷情境下的傳統文化守護者，對部落文化重建扮演重要的功能（陳文德，2010；曾麗芬，2010；董恕明，2012）。

從批判的原住民女性主義理論（critical indigenous feminism）來思考，此理論強調從女性的觀點來定義部落、家庭與個人生活。這樣的女性主義觀點，是可由原住民本身的文化中探尋。因為許多原住民族社會結構是平等主義式，強調集體參與，女性在宗教、政治和經濟上都有一定權力，或是擁有決定生活重要事務的權力，或是作為文化的核心人物。男女或有不同的角色，但角色的重要性在部落中是相等的（Lajimodiere, 2013; Sinevaara-Niskanen, 2010; Smith & Kauanui, 2008）。而傳統卑南族的社會即具備上述特色。基於上述除草祭在族群和性別文化的獨特意義，故適合作為非原住民族學生體驗跨文化經驗的主題。

二、研究方法

行動研究是為了改進自身的實務，增進對這些實務的了解，以及解釋實際發生情境的合理性和公平性，而自我反省探究的一種研究形式。在過程中重視平等參與和相互合作，接近教學的實際狀況（林素卿，2003；潘世尊，2000；Carr & Kemmis, 1986）。而本研究之行動出發點，即是希望解決學生跨文化能力不足的問題，因此透過開設互動電子繪本製作工作坊，來涵養學生的跨文化能力。

考量兼顧學生數位技術能力學習、文化內容學習與授課時間等因素，本研究以本系「書刊編輯與製作」課程之課後工作坊方式進行，但不涉及本門課成績。工作坊於 2017 年 1 月開始，10 月底結束，希望以較長的時間，來涵養學生的跨文化能力，引導學生在理論、田野及作品之間，不斷進行批判性反思，以達到作品的深度和精緻度。

關於電子繪本發展流程，參考姚如芬（2013）的原住民教材發展歷程，分為「準備與規劃」、「探尋與理解」、「選材與設計」、「討論與修訂」、及「實踐與反省」等五個階段。各階段主要任務包括：

(一)「準備與規劃」階段(1月至2月):徵詢部落耆老同意本團隊參與除草祭,蒐集除草祭相關文獻資料。(二)「探尋與理解」階段(2月至4月):定期進行文獻討論,參與除草完工慶,以更深入理解部落和除草團歷史沿革與文化脈絡。(三)「選材與設計」階段(4月至7月):創作繪本故事、美術設計及製作互動內容。(四)「討論與修訂」階段(5月至9月):邀請2位數位媒體專家教師及2位卑南族文化專家,在製作前、中、後時期皆持續提供修正意見。(五)「實踐與反省」階段(8月至10月):了解參與學生對族群及性別文化的觀點,分析其跨文化能力之發展狀況。

本次有4位大三女學生加入,她們皆為居住在臺灣西部的非原住民,過去對原住民族文化並沒有太多了解,但因來到臺東這個多元文化的環境,因此希望透過此工作坊,能認識在地原住民族文化,並增進互動電子繪本技術。之所以邀請大三的學生,是因為已學習過平面設計和互動媒體設計技術,具有基礎的互動電子繪本製作能力;而選擇女生,是因為除草祭本來即為女性專屬的祭儀。

而蒐集資料的方式,包括:

(一)學生焦點團體錄音訪談:共3次,時間為研究的前(1月9日)、中(3月23日)、後(10月19日)期,目的在從學生的觀點,了解其跨文化能力發展歷程與成果。第一次是在開始研究前,了解學生對原住民族文化及跨文化的態度和知識;第二次為閱讀主要文獻及參與除草祭後,了解學生對此祭儀文化的態度、知識及技能,並引導其與自身文化對照,進行批判性反思;第三次為繪本完成後,了解她們對自己跨文化能力發展狀況的評估及反思。

(二)討論過程紀錄:平均每兩週一次討論。從這些歷程的紀錄,可了解學生對文獻、繪本內容及製作技術上所面臨的問題,並從學生的提問中,引導其進行跨文化的批判性反思。

(三)學生互動電子繪本作品:包括整個設計歷程草稿及最後成

品，可了解學生能否能運用跨文化能力，掌握文化內容，展現在作品上。

(四) 研究者的參與觀察紀錄：針對學生在部落活動參與及每次的討論狀況，研究者撰寫參與觀察筆記，一方面紀錄學生的表現，另一方面也作為研究者本身反思的工具。

資料編碼符號第一碼是資料類型，I 代表訪談，D 代表討論過程紀錄，B 代表繪本作品，O 代表參與觀察札記；若有第二碼則是學生代號；最後是日期。逐字稿皆請受訪者過目，並以上述多種資料來源進行三角檢證。上述內容分析架構即是依據 Deardorff 跨文化理論，以態度、知識和理解、技能作為主類目，其下能力作為次類目。而理論中內在和外在外結果，則是根據上述三類目，進行統整分析和討論。分析過程亦邀請 1 位相關領域學者共同檢核編碼適切性。最後，在研究倫理部分，研究在通過正式倫理審查後開始，依程序徵詢部落友人及耆老同意參與除草祭及提供文化諮詢，並將完成之作品及除草祭的影像紀錄，提供給部落免費使用，感謝部落提供我們學習的機會。

肆、研究發現與討論

一、態度層面

(一) 尊重

尊重是指珍視其他文化及文化多樣性。在參加工作坊之前，學生已具備基本的尊重不同文化之態度，只是這些陳述仍較表象，或近似一種政治正確的說法，例如：「不同的文化，才會讓大家學習到很多」(IY20170109)、「在一個土地上很多種族群，學習就是交流，學習怎麼互相相處，好好相處是一件很重要的事情」(IJ20170109)。但在參與除草完工慶後，明顯深化了尊重的態度，一方面是感受到原住民「可能他們認知現在已經是少數，所以會非常迫切要把這件事情傳下去」

(IH20170323)。對原住民致力於文化傳承的使命感，感到相當感動與敬佩：

mumu（女性長輩）們很認真在教導比較年輕一點的女孩子，大家在唱歌謠的時候，可以很清楚地感受到老師就是很想要，非常迫切想要趕快把古謠這種唱法，以及比較細的歌詞教導給下一代。她很認真在教她們，其實會覺得有點感動，因為覺得文化就是需要有這樣的人來教，最後她們也會傳承。(IJ20170323)

另一方面是，有了接觸與體驗到不同文化的良好經驗，學生非常肯定文化多樣性的重要性，因為不同文化交流接觸後，讓人更理解尊重與包容，也讓臺灣的文化更豐富有趣：

在臺灣的話，我覺得一定得有多元性，不同的族群要互相接觸，才會知道說所謂的尊重，尊重和包容是什麼意思。因為如果大家都是一樣的，你不會對這兩個詞彙有太多的理解。(IJ20171019)

臺灣社會文化多樣性存在是必須的，因為一塊土地上要有很多不同的文化、不同的人，這樣子才會顯得很豐富、很有趣。(IY20171019)

（二）開放性、好奇心與探索

開放性是指願意學習不同文化且不加以預設，而好奇心與探索，則是抱持上述開放心態，去探索不同文化，兩者是相互關聯的（Deardorff & Edwards, 2013）。如檳榔和酒是主流社會對原住民族的刻板印象，亦常被污名化。但在除草祭後，學生對這兩項物品展現學習的開放性，並且有了不同的理解，因為她們看到在除穢儀式中，使用檳榔代替過去兩年每一位往生者的靈魂，在整個儀式中，全場虔誠靜默，女性巫師平緩的語調，彷彿訴說著對先人的思念與追憶，因此，它是個神聖的物品（O20170317）。而在日常生活中，檳榔又是人際之間交流，表示歡迎的媒介：

他們有在吃檳榔，就可能會在吃飯前，或者是大家剛來的時候，他們會去發送檳榔……，就真的是一個非常歡迎你來，然後我就送一顆檳榔給你，來當作就是交友的。(IJ20170323)

而好奇心和探索也展現在飲酒行為上，她們發現喝酒也是種表示友誼的方式：「會喝酒才可以交朋友，我們一起喝下這杯酒，等於建立了友誼」(IH20170323)。當學生了解這些活動或物品在文化及社交上的意義後，即使她們平時甚少飲酒，也樂意接下酒杯向部落的姐姐們敬酒，甚至第一次嘗試吃檳榔，學習怎麼吐檳榔汁，不要吞下去，然後笑著皺眉又跳又叫：「好辣啊！」一群人笑成一團，也自然和部落的朋友打成一片(O20170317)。

從上述在態度面向各能力的討論可發現，學生珍視原住民文化及肯定臺灣社會文化多樣性的重要性，也以開放的態度來看待像檳榔與酒這類未曾接觸過的物品，探索其文化上的意義。因此學生的確發展出態度層面的尊重、開放性及好奇心與探索等三項能力。

二、知識與理解層面

(一) 特定文化知識

特定文化知識是指與特定文化有關的知識，在本研究中即是與卑南族除草祭有關的知識。學生過去生活在西部，來臺東之前，其實只認識教科書中的原住民族，對卑南族僅約略知道有石板棺或玉器等文物，甚至在來臺東以前，還以為原住民像電視上一樣住在石板屋(IY20170109; IJ20170109)。因此，工作坊需充實學生有關卑南族的文化知識，引導她們大量閱讀卑南族除草祭的相關文獻以及影像，在過程中她們發現許多內容流程、服飾和拼音方式等皆有所歧異，於是學生先分析及統整相關文獻資料，例如要精準畫出人物服飾，就要「先查資料，然後就是很認真在查他們衣服上面到底有哪些東西」(IH20171019)，之後再與田野現

場所見印證及修正，並向卑南族文化專家請益。

而繪本設定對象是供小學生閱讀，因而在討論後設定由孩子的視角來帶出除草祭的內容。但在還沒有真正進入田野前，學生早期寫的腳本大綱仍充滿動漫式的想像，無法反映出卑南族文化的特色，例如，以魔法項鍊作為故事中重要的傳統象徵，但是項鍊並非卑南族的重要文化表徵；或是以大人和小孩一問一答來解說除草祭，可是實際上除草祭在許多流程中要保持靜默，孩子是以觀察、模仿與實作的方式來學習（B20170223; D20170223）。直到參與除草完工慶後，對文獻中的傳統知識，才發展出較深度的了解和感受：

光看文獻還不會很了解，那是一個很表象的東西，你就覺得，他們可能就是在賽跑，還是搬荖藤，感受沒有那麼強烈，但是真的去參加之後，你會被他們的情緒，或者是那種氣氛感染。（IY20170330）

繪本描繪一位女孩參與除草完工慶的過程，共有 27 個主要頁面，描繪報信息、疏苗、除穢、賽跑、分享荖藤、跳慶賀舞、吟唱古調、共享午餐、獻花挑水等重要活動。她們畫出族人在協力勤奮工作中，展現與小米、音樂、舞蹈有關的傳統知識，並在每個頁面都作了具有學習意義的互動設計。例如，在小女孩著衣的頁面，因為她們曾有不知如何穿工作服的經驗，所以設計讓讀者挑選工作服和傳統服的遊戲，讓讀者了解兩種服飾的特色；在除草的頁面，因為她們在實際田野工作中，學會了分辨小米苗與雜草的知識，所以繪本中即設計了區辨兩者的小遊戲，讓讀者以輕鬆有趣的方式，學習傳統農事知識。全書背景音樂都是在現場採集的传统歌謠，將歌謠內容與相對應的活動結合（B20170406）。因此從學生的作品來看，的確可以掌握特定的文化知識。

（二）深度文化知識

深度文化知識是了解文化的脈絡、影響和世界觀。透過除草祭，學生了解除草祭儀式背後對團結與性別關係的觀點。在團結的部分，這是

因為：「在祭典的過程中，感覺到他們還蠻重視大家一起行動，團隊合作這部分」（IY20171019）。學生很肯定文化中的這種凝聚力：

欣賞他們部落的那種凝聚力，一開始有人領頭，然後叫整個部落一起參與這個活動後，大家也都很盡心盡力的去做這件事。（IT20170323）

甚至學生也進一步發現，凝聚和團結的精神，是超越生死的。因為除穢的儀式中以檳榔代替往生者靈魂，目的在撫慰喪家，學生感動地說「這樣會讓他們更像是一個很緊密的群體，……藉由這個儀式更靠近的感覺」（IH20170323）。

在性別關係部分，了解卑南族有別於父系社會的性別關係，因此學生一開始先將故事主角設定為女孩（B20170223; D20170223）。待參加祭儀後，這些長期在父系社會生長的非原住民學生，真實地感受到性別權力關係的衝擊，開始試圖由性別平等的概念切入，將女性主導祭儀，男性協助搬運荖藤和烹飪等協助的過程，畫入繪本之中，呈現卑南族分工但平等的性別觀：

男生會為女生準備飯菜什麼的，我就覺得還蠻感動的吧，他們很尊重女性，然後覺得這個會給人很和諧的感覺。（IT20170323）

男生要煮飯，他們很早就開始準備，……男生是真的等到女生全部就緒，然後開始吃飯以後。他們就是要把這些事情用完以後，才能去吃他們的。可以明顯感受到就是除草祭這個活動，真的是為女性辦的。（IH20170323）

因此，透過閱讀、體驗，與討論反思，學生可大致掌握卑南族在團結及性別部分的深度文化知識，並將文化活動背後的精神，轉化與再現於繪本之中。

（三）文化的自我覺察

上述的知識理解，是否能進一步涵養出自覺察能力，即了解文化會影響人的認同與世界觀呢？文化的自我覺察必須從對自己文化內涵的認識與特性辨識開始，才能覺察母文化對自己行為模式、價值觀與身分認同的影響（黃文定，2015b）。本研究在族群部分，學生察覺到自己族群的社會關係不若原住民族社會緊密：

我們的族群你會覺得說好像彼此之間的關係，並沒有到像他們這麼的緊密。……可是像他們不一樣，他們都會知道說，他們族裡面的誰誰誰可能最近發生什麼事情，……會覺得他們之間的互動非常非常像一個大家族，比較緊密。所以他們辦這個活動，即便說來的人可能比我所預想的還要少，可是你會覺得他們一群人瘋起來根本就是一個家族在過年一樣，超級 high 的。(IJ20170323)

另外，在性別經驗上，學生看到部落男性「是真的很開心，完全是樂意去煮那一頓飯的感覺」(IH20171019)。也反思在主流社會中，即使性別已較為平等，但她們在家事分工及日常生活中，仍會感到不公平，特別是當女生成為領導者時，這類不友善的言論仍是真實的存在著：

女性在發聲的時候，會聽到有一些男性說，喔，你是女權主義高漲啊，……他們在說我們女性，就是很像想要出頭那種感覺，聽起來不是很舒服。(IY20171019)

因此這次的體驗也促使她們反思主流父系社會對女性不公平的對待：

我們漢人的社會確實真的是以男生為主，包含工作，還有在會議啊，或是一些需要公開露臉的地方，女生通常都是比較卑微的，比較像是男人附帶的一個角色。……因為我們平常在漢人的社會裡面，已經習慣那個狀態了，所以其實也不太會去想那麼多，想說到底是不是真的

女生應該要以女生為重這件事情，這次看到卑南族他們的除草祭活動才會去反思。(IJ20171019)

上述說明顯示，學生可察覺到自身文化與原住民文化不同之處，也能回到自身生命經驗，批判反思主流社會的社會和性別關係，但這種覺察若要達到 Deardorff 理論中能了解文化會影響人的認同與世界觀的標準，似仍嫌不足。畢竟世界觀是個複雜的概念，它是指個體在生活的文化和互動下，對周遭事務的詮釋、看法與反應所形成的一套自成邏輯的心智架構（傅麗玉，1999）。因此它屬於較高層次的認知能力，並不易達成，是以在一些基於 Deardorff 對大學生的實徵研究中（孟昭昶、賴毓潔，2010），亦未將世界觀列入必備之能力。

總結在知識面向的跨文化能力，本研究發現製作文化繪本，必須能正確掌握特定文化知識內容，以及透過自我覺察，理解其深層的精神和意義。劉美慧與洪麗卿（2018）對《公民與社會》教科書的分析指出，教科書詮釋仍偏本土我族中心取向，多以漢文化為主。而這樣的結果也反映在本研究的學生身上，她們一開始僅限於根據教科書所學的有限內容來了解原住民族，在故事撰寫上也無法彰顯卑南族特色。但透過知識性的體驗活動配合繪本的創作，對卑南族團結及性別分工但平等的文化，有了更多的理解，也深化了繪本的文化內涵。因此學生發展出知識層面的特定文化知識，及部分的深度文化知識，但在文化的自我覺察能力仍無法完整發展出來。另外，Deardorff 在此層面中還有一項社會語言學的覺察能力，因為語言學習需要更長時間，加上族內一些活動及互動，仍是以漢語進行，故並未發展本項能力。

三、技能層面

（一）傾聽、觀察

傾聽和觀察是進入陌生文化最基本的技能。在傾聽方面，雖然學生

是在一位卑南族的姐姐引介下參與除草祭，但進到了部落，面對一群不認識的人，一開始仍是要仔細聆聽姐姐的指示，展現出適宜的行為。例如姐姐告訴她們，進部落第一件事情就是打招呼，尊敬長輩，因此她們只要見到長輩就會主動叫 *mumu*，聆聽指示跟著勞動（O20170316）。有時有聽不懂的話，「就問姐姐說，可能就是這一句話什麼意思？或是為什麼要這樣子？然後姐姐會跟我們解答」（IY20170330），因此她們也獲得部落的好感和接納。

在觀察方面，她們過去從未接觸過除草疏苗，因此要如何拿刀除草，分辨小米和雜草，都必須仔細觀察長輩示範（O20170317）。此外，有些細微的互動也要更好的跨文化觀察能力，例如，在除穢儀式後半部，長輩要走一段較長的路，因此前輩要她們幫忙送飲料給長輩，但當她們拿過去時，卻發現「*mumu* 們就一臉疑惑的看著我，我就說這是水，她們卻沒有要拿的意思」（IJ20170330），這時她看到長輩每個人手上都開心的拿著一杯酒，才發現酒才是長輩要的飲料。

（二）詮釋、分析、評價、連結

基於之前的傾聽和觀察能力，也讓她們能正確詮釋不熟悉的情境。例如，一早到部落，族人們很自然熱情地邀請大家一起吃早餐，一開始她們無法判斷這是否是客套話，不知該不該坐下用餐，但透過對現場互動氛圍的觀察和感受，將它詮釋為真誠的邀請：「真的可以感受到他們很希望大家可以一起吃飯，……他們是會主動先來靠近你，……真的去參加的時候，你才會知道喔」（IJ20170323）。

卑南族文化重視尊重長輩，但長輩態度又非常友善，學生透過分析能力發現，這份尊敬中蘊含較平等友善的權力關係：

雖然會抱持著尊敬的感覺，可是他們可能常常都會開一些玩笑，會讓你覺得說，他們跟你好像真的是那種平輩關係，你就會覺得很像好朋友這樣，不像是我們在漢人社會裡面，大家都會說你對比你年長的人

就要有一定的尊敬。……就是那種敬畏的心會比較減少一點。

(IJ20170323)

透過上述分析，她們更了解這種較平等友善的關係，並給予正面的評價。這也讓學生樂意聆聽長輩及姐姐們的指導，跟著一起工作與勞動，即使臨時被安排整理場地的任務，忙了整個下午，她們也都很努力且樂意去達成（O20170317）。

她們也將這種人際關係，與自身文化連結比較，發現卑南族文化較為直接，但漢族文化則較為委婉：

他們都會以很直接的方式表達他們的情感，就是不會那麼拘謹，然後就是會共同分享他們喜歡的東西，……會覺得就是他們比較敢把他們的想法，直接明白的表現出來吧，然後我會覺得我們這邊的感覺會比較委婉。(IT20170323)

即使事先閱讀過許多有關卑南族除草祭的文獻知識，但真實互動中，須能運用傾聽、觀察、評價、分析、詮釋與連結等跨文化能力來調整與交流。而這部分技能對有基本良好態度的大學生而言並不困難，皆可順利達成。

四、內在結果

內在結果是統整上述三面向的能力，形成具有適應力、彈性、族群相對主義觀點以及同理心等特色的個人內在參照架構。

(一) 適應力與彈性

適應是能適應新環境和不同溝通方式，彈性是指能夠使用適宜的方式且具彈性。這幾個學生本來個性都是較為內斂，不太公開表達自己的意見，也自承：「像上課啊，我們也不太會說舉手發言還是什麼，我們就不太喜歡表現自己吧」（IY20171019）。看著她們一開始雖然有所害怕

猶豫，也常望著研究者不知所措，企圖尋求協助（O20170316），但是在族人熱情感染下，她們發現「其實放開一點，大家都會更快樂。所以我覺得跟他們相處，會讓我們拋開平常在生活中的一些束縛」（IY20171019）。因此在過程中她們彈性調整過去較內斂的溝通方式，以較直接熱情的方式來回應族人，也喜歡自己這樣的調整和改變，是以符合適應和彈性的特性。

（二）族群相對主義觀點與同理心

族群相對主義理論的核心概念，是人們如何看待文化差異。學生雖然一開始知道原住民族文化與主流文化不同，但參與後才反思到原來自己開始時僅是表面上知道有差異，但內心其實仍是認為同多於異，直到參與後才真正理解族群文化差異的內涵。例如，在前述看到原住民族熱情好客、家族間緊密的連結，以及重視文化保存等優點，她們對這樣的文化不僅持正面態度，更認為這是自身文化所缺少的：

即便知道說要去參加原住民的活動，就是會知道原住民跟漢人不一樣，可是有時候還是會覺得說，現在這個世代應該大家都差不多。然後是真的去參加後，你才會真的發現說，喔，真的是即便說你現在生活是一樣的，但是那個性格上真的會很不一樣，就其實還是會常有一些我們比較缺少的東西。比如剛剛說的那個熱情，……要真正的去人跟人之間接觸，你才會有所理解說，他們大家所說的那個好客，以及那個熱情，是怎麼樣的一個呈現方式。（IJ20170323）

所以在跨文化經驗中體驗到其他族群的優點，也引發反思自己對自身文化傳承的漠視，認為自己也應該要回頭多關注自己的文化：

對比漢人族群的話，平常就是只有廟宇才有這種活動，而且不會像他們就是大家過去參加，……可是原住民他們的活動，他們自己會認知說我們現在已經是少數，所以他們就會非常迫切說，我要把這件事情

傳下去。(IH20170323)

因為你看別人已經那麼認真的在保存這件事情，結果你卻對自己的文化一點感覺都沒有。……應該是你要先去保存自己的東西，你才有資格再去多保存一點其他人的文化。(IJ20171019)

這樣的反思，也讓她們更肯定這次跨文化經驗開展自身視野：

會增加自己的視野啦，因為通常不會有這種機會去接觸一個跟你不同族群的群體的生活，去看了後是增加我們腦袋的深度，……當別人談論到相關的事情，你會有更深刻的感受。(IY20171019)

從上述學生批判性的反思發現，在跨文化互動前，是比較接近Bennett（1993）理論中的忽略階段，即認為文化相似性大於差異，仍以自己所屬文化的觀點為主。但在工作坊結束時，她們不僅接受文化差異（接受階段），已對文化差異持正面態度（適應階段），甚至學習原住民文化中的優點，改變自己部分的互動和認知方式，成為自己內在的參照架構的一部分，顯示應進入了初步的統整階段，因此確實展現了族群相對主義的特色。

然而在同理心部分，從人類學觀點來看，它不只是理解他人觀點，還要感同身受，化為實際共同行動（郭佩宜，2014）。這對學生來說，僅能做到理解的部分，這可能是受限於學系較重視實作的性質，以及除草祭活動強調團結合作與歡慶，而非族群衝突的議題，因此也可能限制了學生無法由更高層次的觀點或感受來深化同理心的發展。

根據上述討論，學生的內在參照架構，展現了適應力、彈性、族群相對主義等特色，但在同理心的發展仍尚未完整。廉兮（2013）引用黑人女性主義理論，將婦女視為社會行動者的關鍵因素，指出臺灣原住民女性也如同黑人婦女，將她們團結的情誼，轉化為公共的社會行動力量，因此部落的母親們是生命的守護者及教育者。雖然研究者試圖和大學生討論上述概念，受限於主題和時間，同理心在行動的部分，尚無法

融入她們的內在參照架構中。

五、外在結果

外在結果是指在跨文化的情境中，能有效且適宜地表現與進行溝通，而回顧整個歷程，學生的確展現良好的外在結果。剛開始進入現場，學生由本來主流社會中多數，變成卑南族社會中的少數漢人，學生自承其實是非常害怕的，也坦承覺得自己就是「外來的人」(IJ20171019)。而讓她們有信心以少數族群身分去加入群體，要感謝長輩們沒有把她們當成外人，而是真誠的把她們當部落的孩子看待，嚴格地教導她們，讓她們也願意回報以認真的學習：

她們就是真的把你當作族裡面的小朋友，然後要教你這件事情，不會說看你是外面的學生之類的，就馬虎的過去了。(IH20171019)

雖然太陽下除草是辛苦的體力勞動，但是所有學生都用「快樂」來描述這樣的體力勞力經驗，這是因為她們感受到除草祭相互協助，朝向共同目標一起工作的氛圍，到最後覺得真的成為部落的一份子：

一起去除草，相處下來，然後你就會覺得說，其實也沒有那麼的可怕，因為你只要站在那裡，人家就會很熱心來告訴你說，你現在可能可以去幹嘛，或者是可以去拿個椅子、拿個刀、鋤刀之類的，你就會覺得他們想要邀請你一起來跟他們參與這一件事情，……然後我覺得整體相處下來，就是非常快樂的。(IJ20171019)

我們去除草的時候不是都會喊隊呼，我們就會喊呼呼呼，然後他們會（敲鐵鐘）噹噹噹，就會覺得跟他們合為一體的感覺，就是成為他們的一份子。(IT20171019)

因此情感面向的經驗，對跨文化能力的涵養非常重要 (Jokikokko, 2010)。本研究學生在跨文化情境中真誠的交流經驗，不僅強化了她們對

卑南族的尊重態度、文化知識及交流技能，也反映在她們作品的表現上。她們將繪本主角以當初引導她們進部落的姐姐 Senten 為名，表示對她的謝意和敬意，而且為了讓繪本更精緻有趣，她們也願意持續向老師學習請教，主動挑戰之前在課堂上未學過的互動技術及美術表現技巧，因而「提昇了自己在軟體上的一些技術層面」(IT20171019)，增進自己的數位媒體專業能力。她們在這件作品中表現出的用心及成果，甚至高於她們在其他課堂中作品的表現，因此研究者曾在討論中向她們提出這個疑問，獲得的回應是，因為親自參與，獲得了很多深刻的經驗，而且也希望將好的作品，呈現給部落的族人(D20171030)。Deardorff (2006)指出，跨文化能力發展是持續進行的歷程，而非一次性的成果，其成果的評量需要較長時間，而不是只測量一兩個時間點。從這觀點來看，以長期且深入方式來涵養學生的跨文化能力，不僅反映在本次作品中，還延伸到她們之後作品數位內容的選擇和呈現。因為學生陸續在後續的畢業製作及一些其他課程的數位媒體創作中，都選擇與原住民族文化相關的主題，而且還主動結合其他課程，拉進原本不在計畫中的同學，為部落做了影像紀錄，連同互動電子繪本，一起回饋給部落。可見跨文化能力的涵養，精進了她們的數位技術，也拓展了她們在數位內容上的廣度與深度，以及對不同族群文化的尊重與了解。

伍、結論與建議

本研究運用 Deardorff 跨文化能力理論，透過參與卑南族除草祭涵養數位媒體學系大學生跨文化能力，並運用於互動電子繪本製作。研究結論如下：

一、大學生可習得大部分的跨文化能力，並有效且適宜地與卑南族人交流互動與學習除草祭文化。在態度和技能層面能力皆順利習得，在外在結果上也可適宜地進行跨文化互動。但在知識層面，有兩項能力無

法達成，一是文化的自我察覺能力，因為它不僅要了解文化，還要能了解文化會影響人的認同與世界觀，屬較高層次的認知能力，本次尚無法達成；另一是社會語言學的覺察能力，因受限語言學習的時間不足，以及活動仍大部分以漢語進行，故並未達成。另外，在內在結果部分，同理心尚無法發展到感同身受以及行動力量，故亦未完整習得。

二、跨文化能力不是僅靠面對面接觸即會發生，而是需要較長的教學和互動時間。這是因為交流初期，仍無法完全理解和掌握不同族群的文化內容，故需要較長的教學時間，讓學生能消化跨文化內容，並協助學生在理論與現場間進行批判性反思，以掌握文化深層內涵。

三、在結合跨文化能力涵養與大學科系專業能力發展方面，學生能運用跨文化能力，將成果展現在互動電子繪本創作，繪本中可清楚傳遞出除草祭的流程及文化意涵，提升數位作品內容的文化深度。互動繪本結合美術與互動技術，需熟練繪圖軟體及互動程式，對大學生來說製作難度較高，常面臨技術學習上的挫折，但跨文化互動中獲得良好的情感交流，促使學生更願意主動精進數位技術，以展現繪本的精緻度。而較長的製作期，但也藉此可與學生在過程中不斷進行批判性反思，得以在創作歷程中逐步深化跨文化能力，使跨文化能力涵養和專業發展，形成正向的循環連結。而做好的互動繪本，提供給學校和社區，一方面彌補原住民族民族教育教材不足的問題，平衡教科書詮釋偏主流族群我族中心取向的現象，另一方面也透過教學達到和社區合作互惠的理想。

四、在理論的應用上，Deardorff 理論清楚劃分各層面跨文化能力，可清楚評量學生在態度、知識及技能等能力的發展，以及內在和外在此結果，相當適用於教學實踐層面。然理論上各能力雖有不同的定義，但人在環境下的行為，常是有整體性和連續性的，每個行動常是不同的跨文化能力融合而成的，因此當要將連續性的互動逐一切割為細項能力，以檢證跨文化能力時，也會有較看不出完整歷程和脈絡的缺點。此外，其理論仍是較認知取向，較忽略跨文化互動中，情意部分推動的力量。然

而在本研究中，學生與族人情感的互動和連結，是推動跨文化能力習得的重要影響因素。

最後，在教學實務建議方面，鑑於結合專業課程與跨文化能力涵養需要較長時間，因此在進行跨文化能力融入式課程或教學活動時，最好搭配整學期或整學年的課程，且專業課程中的數位技術難度要適宜，以免學生因過高的困難度，而誤將跨文化互動視為耽誤專業學習時間，反而會造成反效果。另外，在選擇跨文化情境時，最好能安排彼此協力或合作的機會，讓學生得以與互動對象建立良好的夥伴關係，配合教師引導學生進行批判性反思，較有利於涵養族群相對主義的跨文化敏感度。而在未來研究建議方面，研究者認為在奠定基礎的跨文化能力後，未來進階的主題可選擇社會脈絡中存在的一些族群衝突，或與社會正義有關的議題，如原住民族傳統領域議題。因為這類衝突議題牽涉到不同群體的利益，以及原住民族文化的主體性（蔡政良，2015），在重大利益的衝突例子中，才能真正考驗學習者的各種跨文化能力，以及揭露教科書中未能反映真實社會中族群文化衝突的現象。

本文之完成要感謝卑南族朋友們的接納與協助、參與學生們的用心學習，以及審查委員的指正，特此致謝。

參考文獻

- 王雅玄 (1998)。原住民教育政策之理論批判與分析。《臺灣教育》，576，2-9。
- 孟昭昶、賴毓潔 (2010)。外語能力與跨文化能力之探討——以南臺灣大學生為例。《外國語文研究》，12，99-123。
- 林素卿 (2003)。協同行動研究——以班級經營之常規改善為例。《師大學報》，48 (1)，91-112。
- 姚如芬 (2013)。原民數學教材之發展與實踐。《科學教育研究與發展季刊》，67，73-92。
- 莊勝義 (2007)。機會均等與多元文化：兩種教育運動的對比。《高雄師大學報》，22，21-42。
- 郭佩宜 (2014)。共做的「同理心」：重反／返所羅門群島 Langalanga 礁湖區的田野工作。載於劉斐玟、朱瑞玲 (主編)，《同理心、情感與互為主體：人類學與心理學的對話》(頁 19-67)。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 陳文德 (2010)。巫與力：南王卑南人的例子。載於胡台麗、劉璧榛 (主編)，《臺灣原住民巫師與儀式展演》(頁 135-187)。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 傅麗玉 (1999)。從世界觀探討原住民中小學科學教育。《科學教育學刊》，7 (1)，71-90。
- 曾麗芬 (2010)。卑南族婦女除草團 (Misahur) 的復振與傳承——以臺東下賓朗 (Pinaseki) 部落為例。《文化資產保存學刊》，14，37-52。
- 黃文定 (2015a)。跨文化能力指標之建構。《教育研究與發展期刊》，11 (1)，135-164。
- 黃文定 (2015b)。評析儒家文化下 Deardorff 跨文化能力模式在我國小學國際交流之應用。《當代教育研究季刊》，23 (3)，125-167。
- 廉兮 (2013)。抵殖民教育：原住民族教育的主體生成。《臺灣社會研究季刊》，91，1-31。
- 董恕明 (2012)。Ina 傳唱的音符：Pinaski 部落變遷中的女性 (1980-1995)。南投市：國史館臺灣文獻館。
- 劉美慧、洪麗卿 (2018)。高中公民與社會教科書多元文化議題之分析。《教科書研究》，11 (2)，1-25。
- 潘世尊 (2000)。教師教學與課程發展的聯結：從自我反省、協同反省、到協同行動研究。《課程與教學季刊》，3 (3)，103-120。
- 蔡政良 (2015)。花東原住民面對觀光的土地文化衝突。《臺灣社會研究季刊》，98，219-237。
- 盧秋珍 (2014，3月)。跨文化溝通與理解教育的意義。《國家教育研究院電子報》，83。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=83&content_no=2070
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yar-

- mouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M., Nichols A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. Philadelphia, PA: The Falmer, Taylor & Francis.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Intercultural Competence in Service Learning*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). *Theory reflections: Intercultural competence framework/model*. Retrieved from http://www.nafsa.org/_/file/_/theory_connections_intercultural_competence.pdf
- Deardorff, D. K., & Edwards, K. E. (2013). Framing and assessing students' education. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment* (Vol. 2A: Students and faculty, pp. 157-187). Sterling, VA: Stylus.
- Dietrich, D., & Ralph, K. S. (1995). Crossing borders: Multicultural literature in the classroom. *The Journal of Educational Issue of Language Minority Students*, 15, 65-75.
- Gerhard, N. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-50). Strasbourg Cedex, France: Council of Europe.
- Gröschke, D., & Bolten, J. (2012). Approaches to intercultural competence and its development. *Taiwanese Journal of WTO Studies*, 23, 43-81.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' intercultural learning and competence*. Oulu, Finland: University of Oulu, Faculty of Education.
- King, P. M., Perez, R. J., & Shim, W. J. (2013). How college students experience intercultural learning: Key features and approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 69-83.
- Lajimodiere, D. K. (2013). American Indian females and stereotypes: Warriors, leaders, healers, feminists; not drudges, princesses, prostitutes. *Multicultural Perspectives*, 15(2), 104-109.
- Lustig, M. W. (2005). WSCA 2005 presidential address: Toward a well-functioning intercultural nation. *Western Journal of Communication*, 69(4), 377-379.
- McAllister, L., Whiteford, G., Hill, B., Thomas, N., & Fitzgerald, M. (2006). Reflection in intercultural learning: Examining the international experience through a critical incident approach. *Reflective Practice*, 7(3), 367-381.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446-456.
- Sandell, E., & Tupy, S. (2015). Where cultural competency begins: Changes in undergraduate students' intercultural competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 364-381.

- Sinevaara-Niskanen, H. (2010). Crossings of indigenoussness, feminism, and gender. *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(3), 217-221.
- Smith, A., & Kauanui, J. (2008). Native feminisms engage American studies. *American Quarterly*, 60(2), 241-249.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2013). *Intercultural competences*. Paris, France: Author.
- Wang, Y., & Kulich, S. J. (2015). Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview: And model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 38-57.