

大學師生在行動研究歷程中的「位移」： 以多元文化家庭議題研究（I）（II）為例

李雪菱*

摘要

本研究企圖反身探究在「多元文化家庭議題研究」（I）（II）的課程與教學歷程中，大學師生行動者在行動研究歷程的位移。研究結果呈現教師行動者位移包括「五位一體」的課程發展與教學所帶來的心理位移與行動改變；大學生行動者位移則包括「告白表達」、「脈絡化」、「觀點轉移」等心理位移，以及「肯定認同」、「捍衛主體」、「影響改變」等行動改變。研究最大的貢獻與亮點在於提出大學生在「學習者行動研究」歷程中，有機會從心理位移邁向行動改變，將多元文化意識開展歷程中，由理解而行動的權力覺察的進程更加細緻化。

關鍵詞：心理位移、多元文化意識開展、行動者、權力覺察



DOI：10.6870/JTPRHE.202106_5(1).0002

投稿日期：2020年10月7日，2021年2月15日修改完畢，2021年2月18日通過採用

* 李雪菱，慈濟大學兒童發展與家庭教育學系副教授，E-mail: alinggo@gmail.com

壹、前言：課程發展與沿革

做為一門統整性的大四專題研究類課程，「多元文化家庭議題研究」（I）（II）已開設四年，至今修課人數共62人，已產出64份作品（民族誌、紀錄片、家庭主題繪本三擇一，其中兩位同學同一主題產出兩種形式作品），每一份都沉甸甸地敘說著修課者在閱讀、田野、寫作歷程中的行動與反思。

曾有一年，18位修課學生當中，有6位以家暴為題材，高達33%為家暴家庭出身的比例震撼了我。試想：這些大學生迤邐於風風雨雨的家暴家庭，他們不是資質差或不努力。能夠讓自己不放棄就學，不放棄讀書應考，甚至，能夠願意參與這樣一堂「心智折磨」的課程已屬不易。那年的期末最後一堂，剛下課，師生都還不太想離開教室。產出家暴民族誌的同學念安低著頭、背對著我、臉朝教室牆壁，用憨憨的聲音說了一句話：「沒修這門課，就好像沒念大學一樣」（20170518-省-R）。

此語一出，我既受震盪，也覺欣慰。畢竟在一學期開設的四門課程中，光這門課我一個人同時要指導18份民族誌、紀錄片與繪本作品產出，那種辛苦與滿足，實難與外人道。於是，我故作輕鬆地回了一句：「哇！這麼沉默的念安也會說感人的話呢！」語畢，其他同學大嚷：「老師，他說的，也是我想說的！」「也是我！也是我！」

共讀Bourdieu的《繼承者》，討論學校「再生產」與「複製」等概念；初步經驗族群、性別、階級、家庭、城鄉的文化衝突；以及一邊懷抱著自己的問題意識、一邊從事田野、一邊共同探究著「家的社會田野」的博碩士論文與學長姐撰寫的民族誌。……這一幕幕的師生對話彷彿如昨，沒想到正在書寫的此刻，那位背對著我說話的畢業生念安，捎來一則簡訊：

老師，我的爸爸昨天走了，那時的我是帶著感激的心送他離開的。謝謝老師那時帶著我完成民族誌，讓我能站在爸爸的時代背景思考他的困境，讓我除了能看見他不好的行為的原因，也能看見他背後所想表達的其實是對我們的愛。真的是非常感謝老師。

確實是學生的作品與回饋，激勵了我要深化這門課的教學價值。任何人要面對自己家庭中的多元文化經驗都不容易。然而，與這些來自低文化資本、弱勢家庭背景、特殊處遇家庭的學子相互靠近，教學相長，卻真真實實地啟發著我。而覺察學生出身背景、引導學生習得自我探究與批判思考的知能，更使我體會自己在大學系所開設的多元文化系列課程所擔負的「知識反身落實性」（**embodiment**）的教育使命——隨著課程發展，我越發明白知識與生命不該是兩相扞格的領域，而自我認識與文化理解的批判反思是可以與生命結合為一體的。因此，我選擇積極地與學生站在一起，從學生的立場出發去支持並引導他們成為「真正的大學生」，在學習中獲得理解、轉化與增能，進而擁有掌握社會資源與貢獻社會的能力。

念安在課室說的話（「沒修這門課，就好像沒念大學一樣」）與畢業後半年的回饋語（「謝謝老師那時帶著我完成民族誌，讓我能站在爸爸的時代背景思考他的困境……」），引發我自問：教學十多年來，並非每位大學生、在每堂課、在每段求學歷程都有機會開展「位移」。反觀這門課，念安與其他同學，修課期間與畢業後帶給我課程與教學的回饋，多是落身於他們生命裡，種種發展為「心理位移」或是「行動改變」的痕跡。這促使我敏覺到他們的位移路徑，也引發我初探此門課四年來師生心理位移與行動改變的路徑，與「批判意識／多元文化意識開展」的關聯。

何謂「心理位移」？Cochran（1997）曾以敘事治療的觀點指出，一個人在敘說自己的經驗時，他與自己拉開了一個距離，成為敘說者及當時經驗的行動者或參與者。當此之際，他會跳出來成為旁觀者，以詮釋、評估、欣賞和連結自己的經驗。金樹人（2005）將Cochran此種「心理位置的移動」名之為「心理位移」。本研究的「心理位移」係指涉大學生行動者／敘說者在「當下」與「過往」在權力覺察的理解歷程中其心理位置的移動。何謂「行動改變」？本研究提出「行動改變」，顧名思義是建立在上述心理位移之上，所發展出來的、與過去不同的行動。研究目的與研究問題如下：

一、研究目的

- (一) 探究大學師生在行動研究歷程中的心理位移與行動改變。
- (二) 理解教師教學與學生心理位移與行動改變。

二、研究問題

- (一) 大學教師在行動歷程中發展了哪些心理位移與行動改變？
- (二) 大學生在行動歷程中發展了哪些心理位移與行動改變？

貳、教學理念與特色

本課程與教學的教學目標有四：

- 敏覺與理解多元文化家庭理論與議題的能力。（閱讀理解）
- 從事與反思族群、階級、性別與家庭的田野工作。（反思）（田野）（書寫）
- 熟習與發展行動研究。（行動研究歷程）
- 產出與再現多元文化家庭研究歷程作品。（行動研究產出）

為達到上述教學目的，本課程的教學理念與特色如下：

一、發展「五位一體」的教學

為了面對前述特殊處遇與多元文化家庭出身背景大學生的學習難題，本課程發展融入「五位一體」教學法。「五位一體」的教學理念起初受謝國雄（2007）「四位一體」的啟發，繼而在課程與教學中將學習者行動研究的教育訓練加以融入（如圖1）謝國雄（2007）「四位一體」的學習引導策略，主要為引發研究生透過認識論、知識論、研究方法與田野省思等層面，做為反思、書寫的基礎，不僅開展多層面的書寫，也帶入自我批判與同儕批判等理解探究的教學輔導知能。

「五位一體」則為本課程針對大學部學生設計的創新教學，在方法上，強調將學習者行動研究融入閱讀、省思、田野、書寫，以幫助大學

生得以將身歷其境的經驗客體化，並能由此出發，既能萌發各自原創的研究問題、彰顯自己在田野工作中與探究對象的互動關係、也能將研究提問帶入下一次的田野互動。這段歷程中，行動者要能持續書寫，且不厭其煩地透過一次次的反思、閱讀與討論，找到自己越發明晰、越顯澄清的問題意識，直到所有的閱讀、省思、書寫、田野與學習者行動研究的提問都能相互扣連為止。

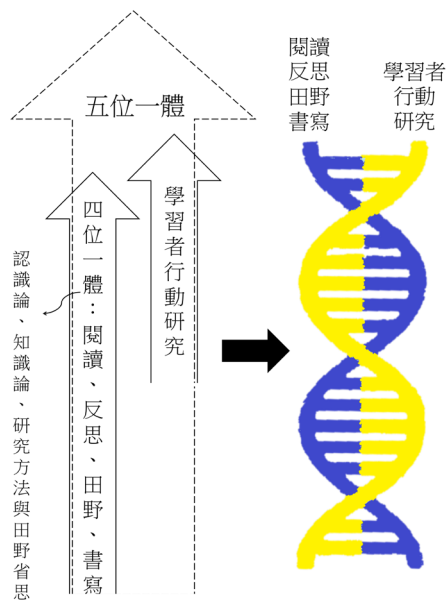


圖1 「五位一體」的理念與特色

二、營造溫馨安全的課室

為鼓勵學生納入知識整合的可能性，轉化高等教育知識與個人生命兩相扞格的限制。教師鼓勵學生將學科知識與生命知識整合，將個人故事置於社會脈絡經歷理解、探索與自我批判等歷程，進而生產新的知識，此一歷程將有助於學生不輕易問題化自己，也能看見個人理解「多元文化家庭」議題對社會的意義。然而，每位大學生的生命經驗都不相同，因而，發展安全氛圍與空間，將有助於教師營造大學課程對話省思的空間，促進意識覺醒。

hooks (1994) 強調透過批判及參與的教學模式，以培養師生的文化敏感度與批判思考的能力，促進意識覺醒，並願意採取行動。此種教學模式有助於教師導引大學生探究自身具體經驗、事例與反思，並帶入更深層次的省思，挑戰學生既有的偏見或刻板印象，或將意識覺醒轉化為批判的敏覺與投入參與，使服務行動中的省思獲得更精緻而深刻的反思層次。在大學從事的教學研究少以批判意識開展如權力覺察、去社會化等面向，而多批判思考、批判反思等研究。劉美慧與洪佳慧（2009）主張教師透過對話連結自己的生命經驗進行教學，透過文化自傳、省思札記，提供學習者回溯生命經驗的素材，以瞭解價值觀如何被建構，進而改變知識與生命經驗疏離的現象。簡梅瑩（2008）曾將反思教學應用於培養大學生批判思考與多元文化學習，她發現教師要能持續提供學生自我對話，以及與他人對話的機會，並鼓勵學生進行學習歷程的思考、質疑、批判與監督。而學生能從反思自我學習的歷程，覺察與檢視自我的態度與行動，以及發展多元文化素養，包括瞭解自我以及尊重他人文化。邱珍琬（2012）探究臺灣南部公立大學生對批判思考與教學，她發現，大學生認為激發批判思考的要件包括教師給予學生思考空間，教師須考量學生立場，給予學生提問與釐清的空間，理論也要能與日常生活與學生經驗結合，此外，教師本身的吸引力要足夠，能在課堂上得以激發學生思考，引發小組討論。上述研究除了劉美慧與洪佳慧（2009）之外，皆非聚焦於大學生批判識能的開展進程，但是，上述在批判思考教學、以學生為中心、重視學生經驗，以及強調知識與生命的連結等部分，與本研究的教學理念較為趨近，這樣的教室經營與師生關係，有助於經營課室中對話、閱讀、書寫與省思的氛圍。

統整上述，本研究運用於提升大學生批判識能的教學策略可包含：批判及參與的教學模式與議題討論、減低偏見的態度、民主式的對話、增能取向的教學等；而批判及參與的教學模式與議題討論，也能幫助大學生挑戰過去既有的偏見或刻板印象，經歷價值衝突、認知失衡的情境，重新建構自己的觀點。本研究將上述多元的教學策略納入教學方法中活用，也帶入近年時興的世界咖啡館、三八讀書會等教學策略，以引發大學生開展對話省思、知識探究的興趣。

參、研究方法

本課程是在通過教育部實踐研究計畫（計畫編號：PED107102）與慈濟醫院研究倫理審查（計畫編號：IRB107-29-B）後才實施，因此，課程進行第一週，教師得以清楚告知修課同學，本課程納入教學實踐研究計劃的緣由與脈絡。

本文是建立於教學行動研究後的文件分析之質性研究。研究參與者有二，一是第四年修業的17位大學在學生，蒐集資料的方式主要為參與觀察與深訪，觀察員為修過課的學姐；二是修過此門課、已畢業1至3年的學生45位學生中，立意取樣20位學生，蒐集資料的方式主要為深度訪談。所有研究參與者共10男27女，包括：臺灣、馬來西亞、日本、中國學生，以及閩南、客家、阿美、泰雅等多元族群。由於本課程發展與教學實踐的特殊性，每屆皆有修此課程的畢業生持續返校旁聽或發表作品心得之傳統，因此，這門課四屆的修課學生之間保有長期且持續對話的默契。修過課的畢業生的學習歷程文件與學習成效作品資料皆經同意後納入本研究的文件分析。

研究倫理也是課程初期教師與所有修課同學溝通的主題。研究者／教學者第一週上課，即告知全體可能成為研究參與者的修課同學研究倫理的兩難，畢竟，本研究一方面需凸顯研究參與者多元文化背景，另一方面又期望保護研究參與者的隱私權益，因而，需模糊化研究參與者脈絡。本研究採取的解決方式是：匿名、將研究參與者同時納入四屆修業生。這些策略能有效避免彰顯某特定性別、族群、國籍與年齡之學生，以保護研究參與者。此外，研究團隊將學生與畢業生之編碼進行謹慎的處理，務使足供辨識研究參與者之個人資料、資訊進行去連結，力求永久無法以任何方式連結、比對，藉以留下課程發展與教學實踐的學術價值，又得以保護四年修課者與每一位研究參與者。最後，修課者隨時得以決定不擔任研究參與者，即使期初簽下研究參與者同意書，期末依然得以放棄參與研究。相關簽署歷程，研究者／教師正式聲明參與研究與否，跟成績無關。說明會後，再由曾為修課者的研究觀察員（RA）與學弟妹進行研究同意書簽署，並進行相關問答。為便於後文之研究分析，資料編碼如表1。

表1

資料編碼表

資料編號	代表意義
20181217-札-小英	資料取自2018年12月17日小英的札記。
20190112-訪-碩慧	資料取自2019年01月12日碩慧的深訪逐字稿。
20181130-省-R	資料取自2018年11月30日研究者的教師省思。
20181203-討-RA	資料取自2018年12月03日研究助理A的研究討論紀錄。
滿惠-民／紀／繪	資料取自滿惠的民族誌／紀錄片／繪本等文件。
寧鉸-後記	資料取自寧鉸的後記。

肆、課程內容與教學設計

一、教學方法與設計

為了達至教學目標（圖2上1）並貫徹教學理念（圖2上2），以下就課程內容、五位一體教學法與教學活動設計，以及學習成效與多元評量工具進行分說。

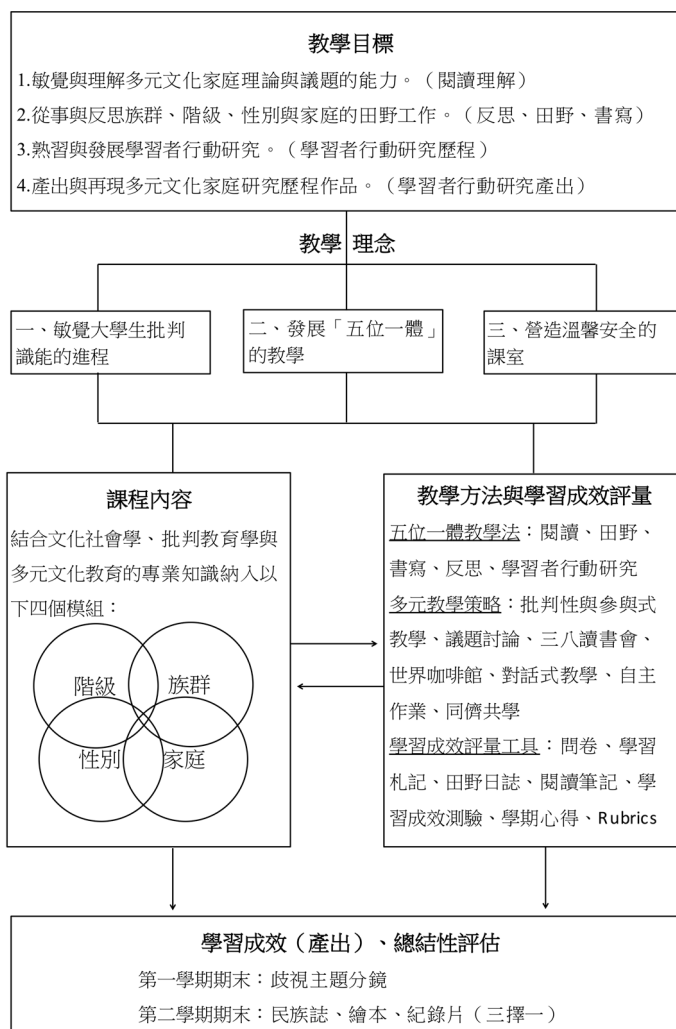


圖 2 本課程發展與教學歷程之架構與流程

資料來源：改編自李雪菱（2020）。「跨越邊界：成為高等教育文化回應教師的歷程」。教育研究集刊，66(4)，144。

（一）課程內容（圖2中左）：融入「五位一體」的四個模組課程

1. 課程共識凝聚

為引導大學生熟習閱讀理解、田野工作、反思、書寫與行動研究，並激發他們由存在論、知識論、研究方法與田野省思等層面切入其原始提問的能力，本課程以階級、族群、性別、家庭等四個相互交織的模組進行課程設計。課程共識凝聚期間，教師先說明上課方式、介紹「五位

一體」教學理念與學習方法、討論多元評量方式、課業負重與評分比例則於討論後定案，最後，師生建立兩學期的班級經營共識、閱讀、書寫、田野、反思與行動研究期末報告之學習成效指標。

2. 四個模組（階級、族群、性別、家庭）

第一個學期，「五位一體」的課程學習表現，呈現在每週課程中理論閱讀討論、每週的課後札記，以及由淺入深的跨域書寫訓練上。每個模組當中有一次的田野工作與田野日誌撰寫訓練與反思討論，幫助學生看見自己愈發清晰的提問。四個模組的田野工作包括：課程綱要提及的檳榔田野、薩奇萊雅族A Duke訪談、最多元文化的族群禮物，以及從非洲女性割禮、泰國男童妓到處女情結的田野報告。教師示範田野工作理論與實務，隨著族群、階級、性別與家庭四個模組的田野工作，循序漸進指導學生田野工作方法，並指導學生從田野工作發展提問、進行反思、合作思考。模組越進行到後期，越加重同儕共讀文獻、田野日誌、田野筆記。每個模組最後一週進行學習成效測驗。期末選擇最滿意的一份田野日誌進行評分，評分標準已於教學網站公開Rubrics評分標準表，幫助學生瞭解學習重點掌握方向。

第二個學期，大學生「五位一體」的課程學習表現，呈現在家的社會田野、民族誌選讀與討論，以及行動研究循環與期末產出。每位同學閱讀兩本碩博士優秀民族誌論文期間，教師分享自身田野工作經驗與反思歷程，也開導大學生慢慢進入發現問題、擬定計畫、執行計畫到發展行動、研究省思等行動研究循環歷程。教師鼓勵大學生「為自己量身訂做一套學習者行動研究」，使大學生從一個知識的被灌輸者，而成為一個主動學習者。無論是理論閱讀、田野工作、寫作，都能指向自己欲解決的問題，並將之發展為屬於自己的獨立行動研究，對教師而言，這也是引導大學生結合知識與生命實踐智慧的一大跨越。同學一邊進田野，一邊書寫、一邊將思考的問題理論化、一邊也需要不斷地進行對話。這段過程同學們每週繳交的田野日誌、田野筆記，既是大家共讀的素材，也是修課者完成期末個人民族誌、紀錄片、繪本的重要取材。最後，同學的期末的民族誌、紀錄片或繪本等再現形式，是大家願意對話共享的形式之一，而我們在學習的歷程中，提升個人批判意識，跨越學科既有的領域疆界、改善既有問題等行動實踐之契機更是彼此最大的收穫。

（二）五位一體教學法與多元教學活動設計（圖2中右）

1. 五位一體教學法

本教學計畫的難度在於結合專業課程培力學生批判識能以面對生命本質的議題，但優勢也在於得以學用合一。「五位一體」的教學訓練，首重引導大學生在透過技法（如何選擇關切主題、如何發展田野互動、如何詮釋與分析等）、基本議題（對知識提出見解、對觀察之現象發表看法）、存在論（做出深刻與原創的研究、反映書寫者的立場與關懷）、認識論（行動者與研究者如何知道、如何認識社會生活等），以及投入「行動研究」的行動研究循環。

「五位一體」的訓練與應用是循序漸進的。第一個學期重視訓練，第二個學期重視應用實踐。教師透過自編教材、指定讀本、時事新聞講義指定修課者進行課前閱讀，且搭配模組課程安排田野場域引導同學從事田野工作並撰寫田野日誌。閱讀與田野工作後的課程中，教師引導學生針對模組議題，進行文本、田野記錄之感受、提問與省思。隨著課程進行，書寫訓練逐漸增加難度，包括：學習札記、田野日誌、課程作業，第一學期末進行分鏡報告，第二學期末發展學習者行動研究循環以及民族誌、紀錄片、繪本，帶至期末學期札記、研究方法後記等。上述多層次的「五位」以滾動方式進行，教師指導學生逐一回到原始提問，澄清問題、擬定計畫，直至學生得以自主進行研究循環，到行動研究計畫完成，得以回答原初提問。最後，再現作品，進行靜動態發表與討論後，學生完成學習產出，四個模組課程完成。

2. 多元教學活動設計

多元的教學活動設計與「五位一體」的教學訓練互為交織。如：

（1）批判及參與的教學模式與議題討論：減低偏見的態度、民主式的對話、增能取向的教學等；而批判及參與的教學模式與議題討論，也能幫助大學生挑戰過去既有的偏見或刻板印象，經歷價值衝突、認知失衡的情境，重新建構自己的觀點。

（2）納入世界咖啡館、三八讀書會等教學策略，以引發大學生開展對話省思、知識探究的興趣。

（3）同儕共學、同儕示範：學長姐回校分享、進度超前的同儕進行

同儕示範。

(4) 業師指導：針對專業議題邀請業師參與期末作品（如紀錄片）指導課程。

(5) 自主作業：教師因社會時事或校園時事而新增的作業，以自主作業的方式鼓勵學生自主學習。學生須先爭取自主學習機會，進行中與進行後，得以獲得與教師一對一討論的機會，最後將精華成果，上臺報告3~5分鐘，最後獲得成為期末總分加分。

3. 五位一體教學法與多元教學活動相互搭配、靈活運用

為提升學生學習成效，五位一體教學法與多元教學活動相互搭配、靈活應用。例如：三八讀書會有助於轉化靜態讀書會為高效率且動態的交換理解與題綱挈領；世界咖啡館有助於主題式田野工作省思之探究。批判性與參與式教學適合使用於爭論性議題，學生在對話式教學中，比較不會害怕表達意見。又如，學長姐或進度超前的同儕示範，能激勵修課者提氣直上、完成進度；而善用「自主學習作業」，能幫助高學習興趣的學生得以在順應社會時事、校園時事，獲得較多學習與接受老師一對一指導的機會。

二、學習成效與多元評量

第一學期的期中與期末學習成效，分為形成性評量與總結性評量。本課程的形成性評量有兩種，一是形式多元的形成性評量與學習成效測驗；二是每個學期末的期末製作。第二個學期，每位修課者需獨立完整經歷一次的行動研究循環，並需以民族誌、紀錄片、繪本（至少三擇一）再現其行動研究成果，亦即總結性評量（圖2下）：

（一）形成性評量與學習成效測驗（圖2中右）

1. 形成性評量

在每一個模組的閱讀、反思、田野、書寫的歷程，期間經歷多種形式的形成性評估、學習成效測驗：

(1) 課前田野日誌、課後學習札記：此為本課程最重要的形成性評

估。每週課程期間，師生透過學習札記分享提問、省思，教師鼓勵沉默的學生課後透過文字提問，以便從中瞭解學生學習、反思與提問力，亦可評估及瞭解教與學是否達到教師期待的教學目標，與學生期待的學習目標。

(2) 學習者行動研究循環流程圖：大學生在執行學習者行動研究期間撰寫行動研究流程圖，有助於聚焦於研究的提問，也可作為形成性評量，幫助教學者瞭解學生學習成效與學習難題。

2. 學習成效測驗（圖2中右）

教師在每個模組結束前進行學習成效測驗。分為理論測驗題與申論題：

(1) 教師在札記中融入「具學習成效測驗功能」的札記題目，由學生申論作答。

(2) 教師將學生須理解的理論發展為多元評量之學習成效測驗遊戲。主要圍繞理論理解、反思分析與思辨等核心能力。

（二）總結性評量（圖2下）

而上學期末的分鏡報告、學期心得，與下學期的學習者行動研究與期末作品產出歷程，大學教師指導每一位學生進行各自的行動研究。

1. 上學期以「歧視」為主題，以分鏡、影像初稿方式進行報告：期末作品為分鏡報告與學期心得，此為總結性評量。上學期以「歧視」為期末專題（製作分鏡、個人的書面與口頭報告），有助於教師理解大學生是否初具分鏡技法，並得以為第二學期的期末民族誌、繪本與紀錄片產出打下基礎。

2. 下學期：完成紀錄片、繪本、民族誌（三擇一）期末製作，為總結性評量。下學期的總結性評量為期末成果發表。課程到了期末，每位同學需將歷程轉化為自己偏愛的多元文化家庭之民族誌、紀錄片或圖文繪本。此一畢業製作，包括於校內與校外進行公開發表。業師導演將與大學教師協同指導，幫助大學生在學習過程即能獲得外部專業指導，使產出成果更為專業，而外來業師也將提供師生教與學的回饋。學生完成期末產出之民族誌、紀錄片、繪本（三擇一），教師則依據Rubrics評分

標準進行總結性評量。

（三）評量尺規

課程之總結式評量尺規，教師於期初與課程期間皆加以說明，且將評量尺規公開放在Moodle系統、iCAN系統、FB不公開課程社團，以及LINE學習社群，幫助學生掌握學習核心知能與學習成效評分重點項目。

本課程設計了四種評量尺規Rubrics，包括：閱讀理解、田野日誌撰寫、行動研究循環圖，以及期末民族誌／紀錄片／繪本發表。

伍、教學實踐歷程

一、大學教師的心理位移與行動改變

研究分析顯示，大學教師行動者位移包括心理位移與教學行動變革，包括：覺察與接納自我的心理位移與行動改變，以及肯認多元文化大學生主體經驗的心理位移與行動改變。

（一）將覺察與接納自我的心理位移，發展為轉型的多元文化教育課程

大學教師將自己出身於多元文化背景的自我覺察與接納，轉化為教學的資糧。在大學學術共同體中，高教專業的研究知識向來被列為首要，學者本身的多元文化背景經驗，並不被揭露與彰顯。因而，大學教師的多元文化背景生命經驗，既未受珍視，其生命經驗與體悟，也從不是登大雅之堂的焦點項目。然而，本課程主題為「多元文化家庭議題研究」，「五位一體」的課程發展與教學在於滾動式地交織著每一位行動者的理論告白、原始謎題、家的社會田野、書寫反思與行動研究循環。當此之際，在大學殿堂中，教師因性別因素而致國中畢業後無法順利取得升學就學機會、貧困的求學階段數不盡的童工與受剝削經驗、處於低社經階級而敏覺的權力關係、多元文化的田野浸泡經驗，以及對社會既得利益議題的理解與安置、對弱勢階層議題的社會關懷與改革探究……，都是多元文化出身背景教師得以貼近不同文化背景學生的重要

生命經驗與多元文化教育專業能力。

因此，當教師將覺察與接納自我的心理位移，推向行動改變之時，這些生命經驗與多元文化教育知能，不僅能支持多元文化學生從生命幽谷緩緩振作起來，大學教師也得以肯認自己將多元文化生命經驗轉化為高教學術知識的重大意涵。本課程教師所轉型的多元文化教育內容包括：將個人生命故事置於社會脈絡、澄清多元文化家庭議題的問題、幫助大學生理解父母的勞動史、鼓勵多元文化家庭背景大學生從「單一故事」解脫、帶動敘事探究，以及引發與見證更多「階級向上流動」與「文化資本提升策略」，過程中，「五位一體」的教學，更有助於多元文化家庭大學生從自我覺察、自我接納，邁向權力覺察，乃至朝向多元文化意識的提升（相關討論詳見結果第一點）。

（二）肯認多元文化家庭大學生的主體經驗，積極鼓勵大學生開展社會關懷利基點

大學教師也在領略大學生特殊處遇的多元文化家庭經驗時，不斷進行自我探問與反思：

威任出生時，原住民母親經歷數次婚姻後，進入一個漢人家庭，近高齡四十才生下威任，又過世得早。父親是一個家暴者，無力在經濟與情感上支持與照顧孩子們的成長，威任縱然有眾多同父異母的兄姐與弟弟，卻缺乏彼此支持的情感支持系統。看著威任從拒絕看見自己，到勇敢揭露、表達與接納自己的過程，我常自問：如果我是威任，我也能順利唸到大學嗎？（20190328-省-R）

欣志的民族誌上寫著：「那把刀，本來在媽媽的手上，後來在爸爸的背上，媽媽叫我好好照顧弟弟，我趕弟弟出門，弟弟問我：『怎麼了』，我說：『沒事，爸爸媽媽在玩，那，我們也出去玩！』」

這是什麼樣的家庭，什麼樣的父母關係與親子教養？別的同学寒假全家旅遊、自己去遊學、或是打工，如今，大四的欣志卻是一邊打

工一邊奔波家裡與醫院，要照顧癌症的爸爸、住院的媽媽，還要照顧剛出車禍重傷的弟弟。從貧窮童年到匱乏的大學生涯，如果我是欣志，我如何兼顧家人與學業，甚至從中翻轉？（20190407-省-R）

肯認大學生學習主體，引導大學生探究、理解與書寫各自的多元文化家庭經驗，幫助大學教師得以翻轉大學生「學習能力不足」、缺乏「學習成就動機」等視角，並將心理位移推向行動改變，義無反顧地以轉型多元文化家庭教育專業為職志（如：寬一與威任立志成為心理師，欣志投入師培考試以成為弱勢高職生教師為志業）。作為一位大學教師，我，進一步引導大學生拆解主流社會的標籤，不受負面家庭經驗牽絆，進而另闢蹊徑，視多元文化出身背景為絕佳的生命資糧，擺出起跑姿勢，鍛鍊終身學習力，找到開創社會關懷的利基點（相關討論詳見結果第一點）。

二、大學生的心理位移與行動改變

62位修課的大學生選擇父母關係、親子關係作為重要主題。四年來，64件作品都是以理解父母、改變家人關係為大學生的共鳴之作。其中，父母勞動史為主題的作品最多（占26.6%），內容首重理解父母撐起的生計與生存策略對家庭經營與家人關係的影響。之後主題依序為家暴議題（15.6%）、父母關係（14.1%）、因為女性、同志而影響的親子關係（11%），小爸爸小媽媽以及父母忙於生計以至嘗受童年忽視的議題（9.3%），以及家有身障與重症家人（7.8%）等。研究分析顯示，大學生行動者位移包括告白與表達、脈絡化、觀點轉移等「心理位移」，以及肯定認同的行動、捍衛主體的行動，以及影響改變的行動等「行動改變」（如表2）。

表2

研究參與者的心理位移與行動改變

行動者的位移		研究參與者（大學生行動者）	多元文化意識開展階段
從心理位移到行動改變	影響改變行動	星硯	去社會化
	捍衛主體行動	禮安、東昇	
	肯定認同行動	燕仁、威任、術化、滿惠、宗荷	權力覺察（行動）
心理位移	觀點轉移	智妙、娟娟	權力覺察（理解）
	脈絡化	寧鉸、小英、巧份、欣志、菁雅、德芸、微音、雙雙、婕妤、家穎、念安、曉明、易伶、馬云、傑木、清玲、德昕、希辰	權力覺察（理解）
	告白與表達	信行、寬一、岱子、貝心、芳芳、碩慧、定慧、育英、昱依	權力覺察（理解）

（一）心理位移

依據研究發現，心理位移的特色在於揭露與表達、脈絡化理解、與權力覺察。歷程中不同層次的重新理解或權力覺察，造成了不同層次的心理位移。

1. 告白與表達

告白與表達，凸顯著大學生最初步層次的心理位移，包括：告白、揭露、表達等歷程，這段歷程是許多同學最需要勇氣開展的第一步，而此一跨越往往也是理解父母的第一步。告白與表達包括書寫表達（Zheng, Lu, & Gan, 2019）與口頭敘說，本課程所進行的跨域書寫的訓練非常多元，包括課後札記、自由書寫、敘事書寫、自傳式民族誌撰寫訓練，不同的書寫與口說表達，都需要極大的自我告白、揭露與表達的勇氣，而自我告白、揭露與表達，是最基本形式的理解。

有的大學生長期處於「委屈、忍耐、壓抑」，對他們來說，能夠做到「告別、揭露與表達理解」已需要極大的勇氣。而表達的歷程，往往也是跨越到理解的第一步。在大學生寬一化身為家庭田野中的研究者時，他陳述自己長年與離婚後的父親「談話」的處境，寬一呈現出一種從心理抗拒到生理抗拒的狀態：

我爸一跟我開始唸我媽，我會開始耳鳴，很難受的那種耳鳴，我整個人變得非常憤怒。我爸不斷說話，可是我完全聽不見他在說什麼，有時候耳朵「轟轟轟」，耳鳴變得非常嚴重，我想摀住耳朵不要聽，我怕自己以後會變成他。（20190704-訪-寬一）

臺商之子育英從小到大，每年只在農曆過年時看見父親幾天，他以「開啟」、「鑰匙」來形容這趟理解的旅程：

……有些人把這些塵封在心裡面，這堂課就是去打開他，就是這樣子，這堂課就是讓你去面對它，啊有沒有改變，有，一定有，為什麼，你去開啟了之後，不管是好是壞，你都會更釋懷一點，……像我覺得我爸這件事對我來說就是負面，不想去碰的東西，可是這堂課，你不得不，你選定主題之後，你不得不去想，你不得不去做，不得不把你之前對你爸的印象，重新，怎麼講，就是全部再想一遍，這時候我就覺得是開啟那扇門的鑰匙，就是這樣。（20190629-訪-育英）

2. 脈絡化理解

心理位移擴大到脈絡化理解的行動者，經歷著脈絡化後的清晰，與更深層次的理解。如：對家暴母親的脈絡化理解（欣志）、對聽障家庭的重新理解（星硯）、對家暴父親與目睹兒處境的重新理解（念安）、對重病父親位置的重新理解（寧鉸）、對母職承擔的重新理解（巧佻、菁雅、曉明）、對阿公阿嬤的重新理解（清玲）、對勞工父親的重新理解（希辰）等。

在修這門課以前，我未曾如此深入的探究家庭，曾經對我來說心中無法平衡的那一塊，在文字的敲敲打打之中化為眼淚和暖暖的心口，陪伴我走完這趟無數次「回家」的旅程，過去的我將最好的我們鎖在那段時光裡，卻從此停滯不前；而現在的我只想要變得更加勇敢，不留下任何遺憾。（寧鉸-後記）

一開始講到田野、研究、調查，然後我們都會想說到底是什麼？是要看很多的理論？很多的研究方法之類的嗎？……原來只是把一個故事有脈絡的去寫出來，然後聽懂對方在說什麼，然後慢慢的聽，把每一個故事的背景好好的寫出來，其實這就是一份田野的調查的研究。（20191127-訪-巧侖）

我一直覺得這堂課教我最大的東西叫脈絡耶，就是……那個脈絡，看見那個脈絡的事情，對於你去理解這整個人是很重要的，其實影響到很深的是，我會等待時間讓我去蒐集更多的資訊，而不是直接下一個判斷，這件事情真的是我學到覺得滿重要的事，而且你可以更容易同理到別人，因為你知道他的背景，可能不是你的生命經驗能去體會的，你可以慢慢理解到這件事。（20190603-訪-星硯）

我會覺得說這堂課可以讓你從不同面向，甚至是文化的脈絡下去看你的背景，那對於你的，重新去認識你這個人，你這個家庭，到底是怎麼樣會有很大的幫助，所以後續的話，你整個人也會更完整，所以我會覺得說如果你上了大學你沒有辦法去，我不是說一定要上這堂課，只是說你要上類似的課程，然後去做這方面的整理，不然的話真的上大學不這麼做就很可惜，如果這樣講的話應該會比較好理解。（20190618-訪-念安）

3. 觀點轉移

進入觀點轉移意味著通過脈絡化的理解，而進一步得以進行換位思考、觀點轉移等境界。通過了種種心理與身體的抗拒，有些同學頓時讓生命轉彎，開始設身處地為田野中的父親或母親做出換位思考：

從我媽剛剛的例子來說，我以前都只是覺得她要求我很多很煩之類的，但後來看見她的生命經驗讓我知道或許她不是故意的，因為從小到大的生活環境教會她在社會、家庭裡的韌性。當然對她來說她也從來不知道這樣或許對她的孩子來說會很辛苦，但當我意識到

這件事情，我便不再與她針鋒相對，而是可以看見她內心也有一個很需要被看見的，她需要有人關心、照顧與陪伴，從此便改善我和她之間的關係。這件事情也讓我開始在與他人相處時不那麼的絕對、或是那麼的表面，可以更加深入並且真心對待，即使有時自己還是會在一種感覺很赤裸的狀況下，但，這就是真正的自己。（20190605-訪-曉明）

後來上了多元文化課之後呢，又會去看另一部份，就是說在整個生長環境，那個文化的變化，到底是經歷了什麼事情，那你會更深入的去瞭解說，在這個背景下對於他們雙方之間的交互影響又是什麼。（20190618-訪-念安）

（二）從心理位移到行動改變

從心理位移到行動改變有不同層次的展現，然而他們共同都經歷過前階段的心理位移，只是多元文化意識化的層次是更高的。包括：肯定認同、捍衛主體與影響改變等三種不同層次的位移。因身份認同而開展捍衛主體性的位移（東昇、星硯、禮安）少數行動者實踐其大和解（威任）、重新建構的行動（星硯、禮安），其特色在於這些行動者得已通過重新理解，並發展重新建構的能力。

1. 肯定認同的行動

進入權力覺察行動的第一步，是發展了肯定認同的行動。對於權力關係經歷過掙扎與認同（智妙），有人從極端違逆父母到後來積極認同，甚至在告解後能發展像是另一個人一般的行動，完全理解父母當初的阻擋，進而一反過往的沉默，開口讓父母有機會理解他的處境與對生涯的企盼（信行）；也有人是先經過身份認同而接納了自我，進而開展其權力覺察的理解（東昇）。娟娟從小照顧單親且勞動工作的母親，書寫讓他加強肯認行動，並透過肯認行動再回頭理解過去自己與母親的位置：

在寫的時候，其實算是清楚事情的發展架構，主要困難的點是在寫的時候會回憶起一些較難過的往事，所以在情緒上有較大的起伏。

寫完發覺自己真的長大了，小時候發覺自己不能理解且覺得不公平的部分，現在能接受並知道這就是人生的一部分。可以從另一個角度來看事件中的自己。（20190601-訪-娟娟）

兒時意外得知父母準備離異的智妙，從很小就承擔一個小媽媽的責任。她自覺已經相當照顧妹妹，不瞭解妹妹為何總是不領情（「我真的很愛我妹啊！我就給她啊她為什麼不要」）。透過教師提問、同儕詰問與排序專題討論等歷程，智妙才頓悟父母離異期間才發現懷了小妹，這個小妹長期作為一個「根本不被期待出生的孩子」的命運處境。觀點移動後，她才能發出這樣的想法：

以前的我不覺得自己原來是既得利益，也沒覺得爸媽不公平，曾經不懂為什麼妹妹要這麼在意，連現在也是，因為我是個很愛妹妹的人，但我不知道原來我無形中讓妹妹受傷了，她總覺得我這樣是施捨，從以前就不瞭解為什麼妹妹那麼負面，現在好像可以用她的心情去理解她了。（20190226-札-智妙）

2. 捍衛主體的行動

捍衛主體的行動建基於肯定認同的行動之上，行動者想做的已經不是心裡的肯認或與家人的關係改變，更進一步，行動者企圖發起捍衛主體的擴大行動。禮安將行動擴及整個家族，甚至試圖讓更多人看見不平等的權力關係，就是一例：

我做的是一系列的家族倡議行動，我的爸爸個性老實木訥，媽媽是一個身障者，他們兩個學歷也不高，我從小就看到他們在家族內被忽略還有打壓的樣子，所以我當初才會想要在阿公過世的時候透過拍攝紀錄片去瞭解整個家族的權力關係……在整個過程當中，我除了是一個理解者，同時也做為一個行動者，希望可以提升我們家在整個家族的能見度，讓爸媽可以在這個家族有被看見的機會。成品之後有給爸媽看，除了讓他們緬懷、紀念阿嬤，另外一部份其實他們也看到我在過程中做的事，也默默為我感到驕傲，認為我有替他

們出一口氣的感覺。（20190514-訪-禮安）

3. 影響改變的行動

從個人的心理位移，經歷了肯認與捍衛主體的心路歷程或行動，伺機而動，更願意讓影響改變的幅度更為巨大，因而進入影響改變的行動。此時，產出的作品由點而線而面，影響的時間也更拉長。

星硯在學期間，對校內、校外發表紀錄片，畢業後，他更將觀點與作品持續發展其影響力，影響與改變的力量從自己開始：

現在我不太這麼自卑，反而是有能力去保護這個家的那種感覺，我覺得這是這部紀錄片對我比較大的意義。（20190603-訪-星硯）

再擴及家人、家族，乃至社會場域中不同年齡階層的學生與朋友，乃至對聽常人、聽障者，他的學生都帶來深刻的影響與改變。播放紀錄片之初，星硯的聽常親戚（堂弟）與聽障親戚（堂弟父親，即叔叔）有個不說破的秘密：「我堂弟他不想讓他爸出現在他同學的面前，對，然後那個東西被我叔叔察覺到」。他們彼此暗藏心中多年。直到紀錄片在家族中播放，觸發叔叔與堂弟談開此事。紀錄片作為一種影響的行動，從身邊的家人，爾後又帶入星硯日後任教的校園師生，「好像連帶影響到某一些人」（20190603-訪-星硯），從個人影響周遭親人，乃至越來越多公領域的影響力，是星硯從理解進而影響與改變的行動。

陸、結果、反思與建議

一、結果

（一）確立從「心理位移」朝向「行動改變」的發展關鍵為「權力覺察的批判性」

1. 權力覺察的鍛鍊有助於提升大學生的批判性，引導學生產生實踐動能具重要性

本研究企圖反身探究在「多元文化家庭議題研究」的課程與教學歷程中，大學師生在行動研究歷程的位移。研究結果確立了從「心理位移」到「行動改變」的發展關鍵為「權力覺察的批判性」，而「權力覺察的批判性」正是多元文化意識開展的重要環節。多元文化意識需建立在種族、階級、族群、性別等框架或分類系統的轉移與跨越。因此，對權力、對不平等的差異處境的察識與敏覺，是批判識能開展的重要歷程（李雪菱，2010；Kegan, 1998; Shor, 1992），也是發展行動與朝向改善社會處境的實踐。統整Freire（1973）、Kegan（1998）與Shor（1992）等高相關研究後，本研究支持Kegan（1998）的觀點，認為多元文化意識的提升對成人已經很不容易，對大學生更顯不易。然而，本研究結果肯定了權力覺察的鍛鍊有助提升大學生的批判性，甚至有助於大學生進入更具批判性的去社會化階段，對於邁向多元文化意識的初步實踐與開展有正向幫助。

教師的教學過程不該是知識囤積，而是重視批判反思並喚醒學生的批判意識（Freire, 1973），對於社會中各種壓迫的權力覺察、發展批判素養與去社會化等特質，都是批判意識開展的重要歷程（Shor, 1993）。劉美慧與洪佳慧（2009）以大四師培生為研究參與者，在多元文化教育課進行教學探究後發現，準教師的意識發展多處於素樸意識，亦即，他們能看見結構中制度與權力的不平等，已發展族群與性別偏見的覺察，開始產生變革的想法，也能在有形的教室與自主性範圍中從事課程與教學的變革，但因實習生身分，對結構面限制的對抗並無施力之處。本研究結果也顯示，大學生已能敏覺他們對多元文化家庭中性別、

階級、族群等差異及不平等。劉美慧與洪佳慧（2009）所謂的素樸意識與本研究的權力覺察階段是相似的階段，也就是開展批判意識之前的階段。然而，本研究的貢獻在於更細緻化地指出大學生不同程度的「心理位移」或「行動改變」，及其所對應的多元文化意識開展的階段。

表3

心理位移、行動改變與「多元文化意識開展七階段」對照表

李雪菱（2010） 多元文化意識醒悟 歷程七階段		本研究 行動者的位移：心理位移與行動改變			
				教師行動者	大學生行動者
多元文化 意識醒悟 歷程	自我組織與 自我教育	行動改變	自我組織與自我教育	落實「五位一體」教學 提升大學生批判識能與 學習成效 鼓勵學生再現作品 凝聚與發揚知的連結	
	重新概念化		重新概念化	將覺察與接納自我的心理位移，轉 化為轉型的多元文化教育課程	
	去社會化		去社會化	肯認跨文化家庭學生主體經驗，積 極鼓勵大學生開展社會關懷利基點	影響改變的行動 捍衛主體的行動
	權力覺察		權力覺察（行動）		肯定認同的行動
邁向多元 文化意識 的醒悟歷 程		心理位移	權力覺察（理解）		觀點轉移
			權力覺察（理解）		脈絡化
			權力覺察（理解）		告白表達
	優勢意識				
	弱勢意識				
	自我照顧				

在考量自身與家人關係後，他們所開展的改變歷程包括：「告白表達、脈絡化、觀點轉移」等心理位移，以及已經歷過此階段並開展至「肯定認同的行動、捍衛主體的行動、影響改變的行動」行動改變等

光譜。表3為心理位移、行動改變對照多元文化意識開展七階段的對照表，從「心理位移」到「行動改變」依照行動者敏覺權力關係的識能，又可分為：對權力覺察的理解，與對權力覺察的行動。將此進程納入李雪菱（2010）多元文化意識開展七階段說，由低而高又可分為：「邁向多元文化意識醒悟歷程」與「多元文化意識醒悟歷程」的權力覺察狀態。李雪菱（2010）主張，處於權力覺察階段的行動者有機會晉升到多元文化意識階段，不過，此一階段的行動者其意識與行動的連結與舊有概念相互拉扯與抗衡的狀況也最為劇烈。可見，意識與行動並非簡單的直線相連的關係，而是彼此勾連、相互辯證的複雜狀態（林昱貞，2001；游美惠，2005；Stanley & Wise, 1993）。本研究也發現，「告白表達、脈絡化、觀點轉移」等心理位移、僅止於「理解」權力覺察的心理位移階段，展現出這些心理位移可能已經經歷許多努力，只是，當時的他們不一定都能開展至行動改變階段。但是，能開展至「肯定認同的行動、捍衛主體的行動、影響改變的行動」等行動改變者，則必然經歷過不同程度的心理位移，而且他們能清楚覺察權力關係需要改變，因而願意展開行動。表3內的虛線內中包圍著權力覺察的最高階，此一虛線圈住的階段正是心理位移到行動改變的「過渡」。本研究發現，處於此一期間的行動者，其批判性之穩定度高，則有機會朝向去社會化階段提升其批判性，進入多元文化意識階段。若是處於高度波動狀態，則可能因種種原因與限制，而維持於權力覺察的階段。

從「心理位移」到「行動改變」並非清楚劃分的意識開展階段，從權力覺察的「理解」提升至權力覺察的「行動」，更是邁向開展多元文化意識的關鍵歷程（本教學實踐的理論貢獻）。過去罕見將「心理位移」與「行動改變」連結「權力覺察的批判識能」的相關研究，少數心理學領域探究心理位移（李非、金樹人，2016；李素芬、金樹人，2016；金樹人，2010，2018；張仁和、黃金蘭、林以正，2010）與本研究的心理位移較為切近，其中，李素芬與金樹人（2016）提出團體帶領者在自我層面的心理位移，影響且改變其帶領團體的態度觀點與介入方法等研究結果，此一結果與本研究提及由大學教師引領大學生行動者發展心理位移與行動改變較為相符。而Chang、Huang與Lin（2013）在心理位移日記書寫法與本研究帶領跨域書寫有相近之處，Seih、Chung與

Pennebaker (2011) 對於評估表達性書寫引發的更多認知歷程的發現，對本研究也有所啟發。但上述研究皆未觸及權力覺察的批判識能。劉美慧 (2005) 提及多元文化教育要讓學生走向「從看見到實踐的歷程」並不容易，劉美慧與洪佳慧 (2009) 一方面提醒實踐知識的重要，另一方面也在企圖拉近理論與實踐鴻溝時，避免從教師立場帶給學生強迫實踐的壓力。因此，劉美慧與洪佳慧 (2009) 建議引導學生產生實踐動能的重要性。

2. 從「心理位移」朝向「行動改變」的發展關乎權力覺察最高階段的批判性之穩定度

李雪菱 (2010) 的研究曾發現權力覺察的意義在於批判性地檢視社會化與教育對個人意識的影響，她認為權力覺察之所以難以提升至多元文化意識，與此階段的兩種特色有關。一是覺察與行動二分的「切割」狀態，一是受「以和為貴」思想駕馭。本研究也有相同的發現，但是，更進一步，本研究欲提出更細緻的權力覺察光譜。

先談與李雪菱 (2010) 相似的兩個研究結果。一是覺察與行動的二分。有些研究參與者的作品呈現出他們得以批判性地看見家庭社會化的歷程凸顯的權力關係，但是，思維上的批判性與行動，只能停留於「切割」狀態。例如：過分憂心主題的選擇可能涉及家醜、顧忌批判性思維傷及家人，因而寧可不書寫不反思，甚至連田野也不敢做（一如寫作初期的菁雅、巧伶）；二是以和為貴的特色。有些研究參與者雖具批判性地檢視權力關係的能力，但是，他們覺得發展為行動代價過高，因而寧願選擇「以和為貴」的主題，四兩撥千金，以保有家庭和諧為前提。例如：有些研究參與者挑選喜氣洋洋的主題以凝聚家庭和樂樣態，而不是提取「問題」加以思辨。比如：寫祖母帶自己長大的含辛茹苦（清玲）、寫自己作為父親小情人的甜蜜（芳芳）等。

李雪菱 (2010) 認為，權力覺察可細分為：由低至高的心理位移階段，以及高度波動狀態的行動改變階段。她主張：

去社會化，是邁向多元文化意識的初步，雖不一定是顯諸於外的行動，卻是深刻地內在革命，人們經過去社會化階段，將不會認同不合理的現象或默許不平等狀態持續存在。（頁15）

本研究資料也顯示，處於去社會化階段的人們，可以批判性地反思已內化了的種種意識，能將個人與社會視為一個連帶的過程，且能對人為與政治加諸在人們身上的力量進行解構的工作。因此，本研究支持「去社會化才是邁向多元文化意識的初步」（李雪菱，2010）之說，但是，本研究更發現行動者在權力覺察的最高階段進入行動改變的初階，此時的行動為「高波動狀態」。亦即，具批判性的行動有機會進入多元文化意識，而不具批判性的行動，則只能停留於權力覺察階段。一如被本研究命名為「肯定認同的行動」階段的研究參與者，他們有機會從心理位移轉向行動改變，但是有的行動者雖已發展批判性的行動，但同時面臨極大痛苦（智妙）；也有行動者雖發展了批判性覺察與行動，但其批判性尚且未能拉高到去社會化的批判性層次，此種行動並未從跨越移轉的類別而朝向系統（Kegan, 1998），充其量只能說是發展了與家人進行談判的行動策略或籌碼（如信行）。

（二）提升批判識能的教學，便是教師引導大學生發展其「位移力」的歷程

劉美慧與洪佳慧（2009）曾提及引導學生產生實踐的動能極為重要。李雪菱（2020）則強調高等教育的文化回應教學教師須在教師準備、師生關係經營與文化回應教學融入課程等層面經營「跨越邊界」的三個歷程。若教師得以將自我批判、學習與轉化學生文化差異為教學資源，且能發展社會政治意識，則高等教育教師可說具備了成為文化回應教師的關鍵知能。

本研究更進一步凸顯「位移力」，即培育學生在「心理位移」或「行動改變」中移轉變動的能力。已有許多研究者提出以學生為中心、重視學生經驗、發展對話式教學與增能的學習經驗等策略。本研究則提出透過「五位一體」的教學，貼近學生生命經驗、鍛鍊學生學習力，以提升學生批判識能的位移力。本研究的研究結果呈現以下三點位移力：

1. 位移力一：鼓勵大學生成為一個行動者

並非每個修課者與研究參與者都是行動者。教師鼓勵大學生成為一個行動者，有助於大學生發自內心重視行動者的意義，進而開展其學習

動機與提升其學習成效。

非行動者比較像是課程裡的客人。真正的行動者則不然，行動者可能需經歷種種歷程，包括：逃避，恐懼，剝皮感，熬夜，哭泣，狂喜，甚至自覺人生境界又翻滾了幾翻，對於自己的作品再現，感到「又期待又怕受傷害」，而作品得到品評，更是他們的期待，希望自己還能不斷提升與進步，期許自己持續寫（拍）下去，願意提供學弟妹更多意見，這些都是「成為一個行動者」的位移特質。

2. 位移力二：促進大學生成為一個能反思其行動的學習者

教師在引導學生熟悉閱讀、反思、書寫、田野時，需要將如何閱讀、如何反思、如何書寫、如何做田野以及如何發展行動研究，通通具體化為課程設計與教學實踐。引導學生將這「五位」融於「一體」，有助於促進大學生成為一個能反思其行動的學習者。

課程初期，有的學生對「反思」感到吃力，學生問：「老師，我不可以跟你用說的就好，不要寫札記？」（岱子）有人做了田野，但看不見反思田野的意義，因而只願意言說田野趣談；有的學生，到了期末，眾人或振筆疾書或埋首剪片修片，他獨守荊棘，被自己卡住良久之後，竟決定慫恿同學們：「下個禮拜我們一起不要交作業，好不好？」（寬一）這些拒絕反思的行動較不容易讓自己開展位移力。然而，教師善用彈性的教學設計，引導學生突破難題，學生也能投身成為一個有能力反思其行動的學習者。更能精練與澄清自己的提問、看見閱讀、反思、田野工作與研究方法將自己推向生命不同的高度，因而得以看見不同的景觀。家暴父母，早已離異，且多年前已分別過世的「威任」，從多年沒有夢，到「不敢看自己寫的孵夢」，乃至長出能力，寫完民族誌書寫；有人做過田野反思，才領悟行動與反思的力道。研究討論中，觀察員提到：「起初讀書，讀不出東西。做性別田野以後，經驗碰撞，菁雅才開始講出東西」、「上學期多元文化禮物的報告，是一個理解與經驗的大反思」（20191220-討-RA）。

有人的行動與研究反思則來自教師帶領閱讀討論時的教學活動設計：

有一次讀白蘭那段，老師問，你們有沒有讀懂啊。大家都沉默。

老師後來帶一個「選邊站」的課程設計，大家因為不得不選邊站，才開始為自己的位置提出意見。那堂課我時常浮現腦海。
（20191231-討-RA）

教師透過同儕共學與激盪，幫助同學習得再反思與再行動的養分，類似活動多次都能帶來彼此鼓勵、提攜與欣賞的目的，無形中，也有助於修課同學發展各自的心理位移與行動位移。

3. 位移力三：師生行動者彼此參看、發展「知的連結」

位移也需要被環境、社群、氛圍促成。爭彼此參看與激盪的契機，即是一種教學實踐。Samaras、Hjalmarson、Bland、Nelson與Christopher（2019）探究參與自主研究社群（self-study learning community）的大學教師，他們發現參與自主研究，能支持教師改變他們的教學方法，也支持教師透過探索及研究自身作為教師的身份，以發展更為成熟的教學身份認同（mature teaching identity）。教師帶領此課程期間，時常與教師社群分享自己的教學理念與教學設計。過程中，教師社群興奮地討論與回饋，也帶給教師更強烈的自主研究與精進的力量。與此同時，教師也鼓勵學生「經營」其學習成果。教師指導修課者製作校內外海報宣傳、倡議行動，同學們從教室、宿舍、到校外的咖啡廳、到導演的家庭與社區進行發表，都使得這堂課變成深具吸引力的「黑洞」，師生行動者藉此得以啟動彼此參看與激盪的行動契機。

每年每屆，都會有學長姐主動回校、回課，甚至坐下來說「我今天要回來再上一次課」。成發、巡迴、回課、參與計畫擔任受訪者，願意走向正式出版等等，都是修課學生與畢業生爭取彼此參看、發展「知的連結」。自主參與的風氣，讓四年來的學生跨「屆」對話，鬆動了保守系所學長姐學弟妹的尊卑關係，成為對話的夥伴與「知的連結」的關係。

本研究中，大學生發展學習者行動研究，教師也開展自己的教學行動研究。計畫執行期間，大四在學生、三屆的畢業生、業師、研究團隊與教師社群，多次針對教學與研究進行激盪，體會彼此分享、探究與相互啟迪特色。不僅學生如此「津津有味」彼此爭取激盪與相互參看的契機，教師也在不同的教學實踐研究場域進行成果分享、研究發現討論、

甚至不斷開展新的問題意識，期望獲得更多的分享與討論，這些都是自主研究的實踐，因而本研究支持Samaras等人（2019）所提出的，參與及推動自主研究社群，教師本身也持續反思自己身為教育者的關鍵，確能有效地深入開創教學方法，與深化高等教育的教學研究。

二、反思與建議

本研究的成果指出培養大學生批判識能的「五位一體」課程與教學，促成了大學生從「心理位移」朝向「行動改變」，有機會提升其「權力覺察的批判性」，進而邁向多元文化意識的開展。回首「五位一體」的教學實踐，我有以下兩點反思：

（一）引導行動與反思是最為關鍵的教學

我發現引導行動與反思，是最為關鍵的教學行動。在鍛鍊閱讀初期，研究參與者可能流於學而不思；田野工作初期，研究參與者容易因文化震撼而感到興致勃勃，但遇到田野反思中的批判思考訓練，則討論興致驟降；訓練撰寫言之有物的田野日誌、省思札記，也曾令部分研究參與者叫苦。「五位一體」的教學實踐固然是五位「一體」，但在這段教學歷程中，引導行動與反思實為「五位」當中最具關鍵、也最為高位的一環。

（二）溫馨、安全的學習課室，信任、有伴的同儕共學，是最關鍵的氛圍

一般探究多元文化意識的實踐會以公領域為主要場域，而未見以家庭場域的相關研究與教學。家庭經驗往往具有極大的張力，心理與行動的改變皆不容易，痛苦的感受也容易被理解。然而以本研究為例，研究者與教學者特別敬佩所有研究參與者的是，當行動改變會產生痛苦，多數的行動者依然願意開展批判性的行動。其改變的動力為何？

本研究發現，研究參與者會基於溫馨、安全的課室設計，以及信任、有伴的同儕共學氛圍，而選擇接受心智的考驗與挑戰。尤其，當同

儕在行動研究循環中提升時，當同儕熱烈分享著「家的田野」當中滿佈的恩怨情仇時，強化深度的理解、鬆動既有的框架、轉換不同的觀點，都是促使他們改變的契機。曾有處於權力覺察之「切割」狀態的研究參與者，開始願意轉換行動研究主題（菁雅、巧侑）；有人在成果發表後，聽見同儕巨大的改變後，表示自己選擇喜氣洋洋的題目是因為「不夠勇敢」，直到畢業後還一直表達遺憾（清玲）；也有人唸研究所期間又回來旁聽學弟妹的課，並再多寫一份不同主題的民族誌（禮安）；有人公開表示自己「在大學畢業前，已經把自己好好整理過」（念安）；或將此門課產出定位為一部「足以留作傳家之寶」的家庭史、父母勞動史、父母愛情史（易伶、奕方、滿惠）等。這些例子都能彰顯權力覺察或批判識能的開展是一段時間歷程，是課程設計與教學的回彈力，是同儕彼此激勵與分享的成果。

作為大學教師，能掌握上述兩點，將更能細緻地瞭解批判識能的教學還可以怎麼做，教師也更有機會「專心，而不急躁」地引導學生迤邐其身心狀態走在多元文化意識開展的路。建立在前述的反思之上，建議未來教學研究者可深入探究反思性教學、同儕共學對批判思考的幫助。包括：探究書寫的省思、閱讀討論的反思、田野工作的省思等都是值得深入發展的教學及研究方向。限於篇幅與文體限制，本研究未能展現上述的教學軌跡，建議未來研究者能以大學生多元的批判反思教學為題發展不同的研究對話。最後，本課程修課人數上限為20人，為中小班教學。一旦改為大班教學，教師將難以負荷一人一份專題製作的指導，即便變通為小組報告，教師也可能難以細緻查察師生的心理位移與行動改變，此為本研究的限制。

誌謝

本文為教育部教學實踐研究計畫（PED107102）的部分成果。感謝匿名評審的修改建議，以及研究助理李恩的大力協助。

參考文獻

- 李 非、金樹人（2016）。心理位移日記書寫詞語結構與內涵之話語分析。**教育心理學報**，**47**(3)，305-327。doi:10.6251/BEP.20150106
- 李素芬、金樹人（2016）。憂鬱症團體領導者心理位移之影響分析研究。**教育心理學報**，**47**(4)，473-499。doi:10.6251/BEP.20150319
- 李雪菱（2010）。原住民小學教師多元文化意識開展歷程。載於淡江大學師資培育中心（主編），**亞洲地區弱勢學生教育教師專業國際學術研討會論文集**（頁273-292）。臺北市：淡江大學師資培育中心。
- 李雪菱（2020）。跨越邊界：成為高等教育文化回應教師的歷程。**教育研究集刊**，**66**(4)，119-161。
- 林昱貞（2001）。性別平等教育的實踐：兩位國中女教師的性別意識與實踐經驗（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 邱珍琬（2012）。批判思考與教學——以南部大學生為例。**彰化師大教育學報**，**22**，73-96。
- 金樹人（2005）。心理位移辯證效果之敘事分析。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC93-2413-H-003-001），未出版。
- 金樹人（2010）。心理位移之結構特性及其辯證現象之分析：自我多重面向的敘寫與敘說。**中華輔導與諮商學報**，**28**，187-229。doi:10.7082/CJGC.201009.0187
- 金樹人（2018）。心理位移：位格特性與療癒效應研究之回顧與展望。**中華輔導與諮商學報**，**53**，117-150。doi:10.7082/CJGC.201009.0187
- 張仁和、黃金蘭、林以正（2010）。心理位移書寫法之位格特性驗證與療癒效果分析。**中華輔導與諮商學報**，**28**，29-60。doi:10.7082/CJGC.201009.0029
- 游美惠（2005）。性別教育最前線：多元文化的觀點。臺北市：女書文化。
- 劉美慧（2005）。多元文化師資培育：一位師資培育者的敘事探究。載於中華民國師範教育學會（主編），**教師的教育信念與專業標準**

- （頁231-230）。臺北市：心理。
- 劉美慧、洪佳慧（2009）。當師培生遇到多元文化教育：準教師的多元文化意識與教學實踐。**教育研究與發展期刊**，5(1)，1-34。
- 謝國雄（主編）（2007）。**以身為度、如是我做——田野工作的教與學**。臺北市：群學。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。**中等教育**，59(1)，22-35。doi:10.6249/SE.2008.59.1.02
- Chang, J. H., Huang, C. L., & Lin, Y. C. (2013). The psychological displacement paradigm in diary-writing (PDPD) and its psychological benefits. *Journal of Happiness Studies*, 14, 155-167. doi:10.1007/s10902-012-9321-y
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. California, CA: Sage.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, NY: Continuum.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Kegan, R. (1998). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, England: Harvard University Press.
- Samaras, A. P., Hjalmarson, M., Bland, L. C., Nelson, J. K., & Christopher, E. K. (2019). Self-study as a method for engaging STEM faculty in transformative change to improve teaching. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 31(2), 195-213.
- Seih, Y. T., Chung, C. K., & Pennebaker, J. W. (2011). Experimental manipulations of perspective taking and perspective switching in expressive writing. *Cognition and Emotion*, 25, 926-938.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 25-35). London, England and New York, NY: Routledge.

- Stanley, L., & Wise, S. (1993). *Breaking out again: Feminist ontology and epistemology*. London, England: Routledge.
- Zheng, L., Lu, Q., & Gan, Y. (2019). Effects of expressive writing and use of cognitive words on meaning making and post- traumatic growth. *Journal of Pacific Rim Psychology, 13*, 1-6. doi:10.1017/prp.2018.31

An Exploration into “Displacement” in the Process of Action Research by a University Teacher and Students —Examples from Research in Multicultural Family Issues (I)(II)

Shiue-Ling Lee*

Abstract

The research attempted to explore reflexively the “displacement” of university teacher- and student-actors in the course of their action research into the progress of a “five in one” curriculum and instruction. The results showed that the displacement of teacher-actors consisted of psychological aspects and changes brought about by the development and instruction of the “five in one” curriculum. The displacement of student-actors consisted of psychological displacements, including “confession and expression,” “contextualization,” “shifts of viewpoints,” etc. and changes in behavior such as “affirmation of identity,” “defense of subjectivity,” and “influences and changes.” The major contribution and highlight of this research is its suggestion that, in the course of “learners’ action research,” university students could have the chance to go from psychological displacement to changes in action and move forward to a new stage in their development of multicultural awareness.

Keywords: psychological displacement, development of multicultural consciousness, actors, power awareness



DOI : 10.6870/JTPRHE.202106_5(1).0002

Received: October 7, 2020; Modified: February 15, 2021; Accepted: February 18, 2021

* Shiue-Ling Lee, Associate Professor of Department of Child Development and Family Studies,
Tzu Chi University, E-mail: alinggo@gmail.com

