



第二章 電影、文化與教學

初由建立族群概念，理解族群文化認同的意義出發，接續探討社區大學教師、多元文化教育與電影教學的關係。教授多元文化議題的社大教師如何認知文化差異問題，運用電影作為主要教學媒介，依據學生特質進行評量及自我反思，將是本章節的核心。

第一節 多元族群與文化認同

每個人類群體都有文化，人群和人群的認同和區辨主要就在文化，文化的不同可能是語言、宗教、風俗習慣等。族群也是人群的一種，其主要的不同也在於文化的不同。族群的認同是群體認同中的一種突顯的認同。族群是以族群特性來認同的，而其他群體則是以其他的原則，如性別、身體、特殊情形、職業身份等來認同的。族群認同因為依恃血緣、傳統、習俗，常是人類生而有的因素，有深厚的情感依附，因此族群就成為一種重要的群體。

壹、族群的概念

「族群 (ethnic groups)」，是當代學術思想及現實世界中一個重要的概念，作為界定在這快速變遷世界裡的人群的關鍵概念，不可諱言地，它是一個「具爭議性、灰暗的字眼」，它也常常造成許多語意上以及觀念上的混淆，即使學者之間，因不同的研究方法與見解，使得這個詞彙衍生各式各樣的定義。

族群或族裔群體，是人類由主觀認定出發，基於彼此共享的祖先

來源、歷史經驗、信仰價值與生存意識等因素，結合而成的一種自然性自我界定群體（self-defined）（蘇裕玲，1995）。根據美國著名社會學者 R. A. Achermerhorn 的定義，他認為族群（ethnic group）是指：「存在於大社會中的集體，成員擁有或為真實或為假設的共同祖先，有共同的歷史記憶，以及擁有定義自我特別文化表徵。這些文化表徵的要素，舉例來說，有親屬模式、直接交往（表現在地域主義與區域派系）、宗教信仰、語言或方言、部族、國籍、生理特徵或者任何上述要素的綜合¹（轉引自林福岳，2002）。

謝世忠（1989）綜合各家說法，提出用以界定族群的幾個特質，包括：1.自然結合的人群，2.具有共同的、與生俱來的根本賦予感知，3.以主觀情緒為基礎之自我界定的人群，4.情感本質的群聚，5.存在於成員本身內在世界的人群，6.實際存在的人群，7.追求共同利益的人群，8.當發起當代族群政治運動潛力的人群。所以謝世忠（1996）認為，族群「其成員所具有的共祖認定，雖常只是依籠統的歷史經驗、簡單的神話、語言的有限符碼、信仰的共通或政治的操控而成，但當代的族裔群體成員在共負『血統』榮辱天職的意識或潛意識引導之下，往往會在政治、經濟、教育及其他類的資源競爭中，展現出協志的集體力量。」

George De Vos（1982）指出：「族群意識的維持與個人對集體延續（collective continuity）的需求有關。……族群意識包括個人在族群

¹就當前學術界的共識而言，「族群」和英文的“ethnic group”雖為一對一的翻譯關係，但“ethnic group”一詞的意義卻幾經變遷。在 1960 年以前，“ethnic group”並非一個經常使用的概念，但 60 年代之後，美國因為民權法案（Civic Right Act）的頒佈，使得人們對不同文化與少數的「他者」產生新的價值意識，因而有了上述的定義（張茂桂，1996）。

歷史延續中生存的感受，如果族群得以生存，也就同時保障了個人的生命。」族群讓個人得以依附群體而存在，提供了個體的歸屬感和安全感（轉引自林福岳，2002）。因此，族群情感使得個人對族群群體產生歸屬感，且共享的族群特質，不僅成為相互辨認的基礎，族群成員亦會藉此進行有意義的社會互動。

也因而現今學者在理解族群和族群意識生成時，多從「社會關係」、「根本賦予（primordial）的情感」和「對與生俱來身份的主觀分類（category of ascription）」等各種方面入手（江孟芳，1997）。所謂「社會關係」即是族群成員產生群我意識的客體要素，早在一九四三年，J. P. Statre 就區分出兩種群體凝聚力（group solidarity）的方式，一為「客體下的我群（us-hood）」，另一種為「主體上的我群（we-hood）」。前者的觀點是，人們藉由與「他者（others）」的關係（包括競爭、敵對、共生等），對我族產生忠誠感和社會整合；對後者而言，我群則是藉由內部共享的活動而整合（Eriksen, 1993）（轉引自林福岳，2002）。相對而言，「根本賦予的情感」則是我群意識產生的主體要素，Keyes（1976）認為「共享祖裔」（shared descent）是其中的關鍵，也就是族群個體的出生事實（facts of birth），使個人內在自我認知上，賦予對族裔群體的情感連帶和認同²，但無論前兩項的影響程度為何，族群若要在族群關係中產生一定的力量，則必須在人們「主

² 不過，共享的族裔卻不是由生物上的基因界定出來的，反之，它是文化詮釋和建構下的產物。因為族裔成員間在系譜（genealogy）上的聯繫，可能是實際上、也能是一種想像或推定（putative）上的關係。而且，「繼嗣」或「祖裔」原本就是一種文化上的認定，因此，不同的族群會依據不同的原則（如父系、母系或雙系）將成員納入，使之成為族群的一份子。甚至，族群在選擇「共祖」時，會利用文化原則，依實際的需要來行「共祖」的認定，以進一步形塑或凝聚我族認同（江孟芳，1997）。

觀的認定」下才有可能發生（轉引自林福岳，2002）。

貳、族群認同與形構

當代關於族群理論的發展，對族群意識的本質和發生的原因有新的觀點。因為社會的多元化、政治經濟情境的變遷、社會階層流動等因素，都可能牽動各族群認同的調整和變遷。是故，學者逐漸傾向將族群意識的作用情形，視為一種動態的發展過程。族群中的人們雖然都在共同祖裔的基礎上，獲得根本賦予的文化特質，並憑藉這些表徵來宣稱自己的族群身份；不過為了因應社會生活的需要，人們更有可能去操控這些文化特質，賦予它們新的詮釋，來形塑族群認同。

所謂的「認同」，指涉的是個人在成長過程中，長期所學習而具有深刻的特殊價值意識與感情，和個人所屬社會的歷史記憶、集體意識，處於一種相互同意，甚至彼此增強的狀態；或是指特定的社會次團體，它長期具有深刻的特殊價值意識與情感，和它所屬大社會中的歷史記憶與集體意識，兩者處於一種可以相互同意，甚至彼此增強的狀態（張茂桂，2000）。Spicer（1981）指陳，「認同」一詞所處理的就是「信仰」和「情感」的問題。他認為，集體認同（collective identity）就是群體和被選取的文化要素，也就是象徵（symbol）之間的關係：當人們相信和感知到某些象徵或表徵所代表意義的重要性時，就會產生集體認同。這種象徵符號在經過人為的展示和操控之後，會喚起處於該認同體系下人們的感情，而愈加堅定他們對這些象徵的信念。同時，集體認同經由下列兩個過程相互作用方可達成。其一是經由不同領域的參與，例如透過語言文字的溝通、道德價值的分享或加入實現群體

政策目標的政治組織等，對這些文化象徵產生了共同的了解和情感；而後，則是靠著制式化的社會關係（*institutionalized social relations*），像是親屬關係或是地域群體的結構，來維繫上述的了解和情感（轉引自林福岳，2002）。也就是說，族群認同的維繫，除了必須仰賴族群內部的各種關係交互作用，才能進一步地聯繫。

人類是群居的，其認同起始於社會關係和周遭的環境，由於地理的接近、語言的相通，和共同的文化和信仰等，很容易形成「我們」的共同認同，以區別其他的外地人。因此認同並不是現代社會才有的現象，但是由於基於共同的認同，要在自己群居生活的疆域內建立屬於自己的國家機器，則是現代現象。在歷史上，不同文化的人可能被相異文化或種族所統治，例如東羅馬帝國統治了歐洲大陸長達近千年，包含了各個不同的民族。某些地方甚至被不同的政權統治過，例如以前的以色列曾被埃及人、巴比倫人、羅馬帝國統治過。

現代民族國家的興起，與人們想要建立自己的國家機器的「民族自決」或民族主義有關。民族主義是指有相同文化認同的人，相信他們應該建立屬於自己的國家機器和擁有政治主權的自主性而言（王振寰，2003）。但是在一定疆域之內的人們，要有相同的文化認同，並不是一個自然而然的事情。人們很自然與生活周遭的人們有相同的地域認同，未必會自然擴展到去認同不曾相識、其他遙遠地方的人們。以台灣為例，在日本殖民統治期間，曾經透過「皇民化」政策，企圖塑造台灣人對日本的民族認同；而戰後國民黨，則透過教育和威權統治的方式，塑造中國認同，壓制台獨與台灣認同。但是隨著台灣政治的民主化，以及國民黨內部的權力重組，在國家認同上逐漸改變，呈現

中國認同和台灣認同之間對立的局面。

因此，民族主義或國家認同並不是自然發生的是，它是一個社會建構（*coxial construction*）的結果。民族主義者經常利用共同的祖先、文化傳統、符號、語言等因素來創造一致的認同，而歷史同樣被重新創造和詮釋來結合人民的共同感。這樣的民族建構，將國家機器統治領域之內的人民，透過教育和大眾傳播等社會工程，結合成「想像的社區」，並經由建構民族英雄和神話，塑造共同感，以區別於其他的民族。想像的社區是指，民族主義者和國家機器的領導者，透過了挪用歷史傳統和共同的生活經驗，來創造一致的認同感，將一般人非常原始的自然認同轉化為國家認同，使原來不相識和無關係的人口，結合成關係緊密的共同體，並願意為民族主義者所領導的國家機器效命。而這民族主義建構的過程中，知識份子扮演著重要的角色，他們從事著創造和重新解釋歷史的工作、普及大眾教育、規劃和介入經濟發展等。

總之，所有現代國家機器都要在世界政治舞台上扮演角色，而民族主義成為動員國內支持的一個文化和政治力量。但是民族主義卻是雙面刃，它一方面可能成為結合國家機器與社會的水泥或黏著劑，但它也可能成為分離主義動員反動國家機器的武器。

一般而言，「族群」都假定自身有「線性連續性」的特性，就是過去、現在、未來的關連性，因此，它容易對於個人一方面形成一種外部的制約力量，使個人和自己的族群過去的光榮或者恥辱、族群的未來發展、族群的所有其他人形成一種「我族」的認知，這並非個人意願、喜好發生或可改變。學者張茂桂（2000）認為，「連續性」構成一

種和社會傳統、正統有關的意識型態，用來合理化社會的權利與利益分配。

儘管族群認同提供了人們行事的原則，滿足人們依附集體的心理需求，但並不表示就主導了族群成員所有的生活過程。除了族群以外，蘇裕玲（1995）認為人們還可以從其他各類社會團體中，找到自我定位的條件。因此各族群中有人會因為政治、經濟的目的，或各個生活情境的需要，重新去界定自己，或者去操控一些集體認同的象徵，強化族群界線，以影響他們與特定互動族群對象的關係。談及台灣社會族群認同問題時，江宜樺（1998）也認為，祖裔歸屬和傳統文化不宜佔決定性地位，其他如女性、勞工、同性戀、身心障礙者、原住民和外勞等，都是我們應該關注的「族群」。

參、多元文化社會與族群

討論族群，最常用的概念是「民族」。學者江宜樺（1998）指出，「『民族』是前於政治的人群組織（a “prepolitical” entity），帶有濃厚的血緣色彩。」因此，民族是具共同血緣的人，群居繁衍結果，形成擁有共同文化，像語言文字、風俗習慣、民俗民德、藝術文化和集體歷史記憶的團體。相較之，Habermas（1992）認為在「國家以民族為基礎」的形態下，「民族」的內涵意義發生變化，即它不再是強調血緣關係，而是強調公民一起實踐的集體意志（轉引自江宜樺，1998）。

隨著全球資本、商品和人口的快速流動，各國境內紛紛出現了大量的群體，因此，「民族」（nation）已無法用來解釋當前社會的族群議題。例如，Kymlicka（1996）認為，除了長久以來，享有共同歷史、

語言和風俗習慣之民族外，隨著全球化過程中的新移民潮，各國均出現了大量異質性的新興團體，無論這些團體是指婦女、種族、世代、殘障、宗教、同性戀、貧窮和文化弱勢團體等。陳雪雲（2001）認為，這些新興團體間的差異性展現私人生活領域及個人的文化品味，如宗教、生活型態、共同旨趣和身體文化等面向。

1990 年來，抽象、理性和個人化之公民身份概念，無法收納社會中異質性團體，因此，政治的公平性和正義性受到考驗。例如，Kymlicka（1996）認為，政治制度設計因更具彈性，如保障各民族的自決權（government rights）、特殊代表權（special representation rights）和多元族群權（polyethnic right），方能維持多元文化社會的公義性。然而，女性主義學者則認為，這種個人平等自由導向的政治設計，仍然不易關注到女性之特殊生活經驗，也無法滿足女性的生活需求。例如，女性主義學者 Fraser（1997）認為，差異政治是為社會邊緣團體爭取社會資源重新分配和社會文化重新評價的重要策略，而她所指涉的社會邊緣者包括性別、族群、世代、階級、地域和性傾向等面向（轉引自陳雪雲，2001）。因此，多元文化社會中，個人所對應的族群是國族、性別、階級、世代、地域及身體交疊的團體。

綜合言之，自我認同是生成於族群，「我是誰」永遠須紮根於族群，方能說明清楚。在多元文化社會中，因為，歸屬的族群是多樣的，所以，每個人的身份認同也是多重的。就「民族」來看，我可以是政治實踐之公民，我也可以是某文化祖裔之成員，如原住民、新移民等。其次，用階級來看，我可以是白領階級、勞工（含外籍勞動力）、失業者（含中產階級失業者）等。再者，用共同性別經驗來看，我可以是

婦女或男性；用身體經驗來看，我可以是同性戀或身心障礙者等。最後，用世代來看，我可以是青少年、壯年或老人等等，甚至用共同旨趣來看，我是讀書會、觀鳥或登山會的成員，以及我是觀光族或影歌迷等等。

出身巴勒斯坦，美籍後殖民理論家愛德華·薩依德（Edward W. Said）保持多重族群身份與認同的對立思考，存有思想上的信念與對部族、宗派、國家的熱情忠誠之間無法調和的本質，開始在內裡出現，而且至今無從彌合（Said, 2000）。他從來不覺得有必要彌合這道裂隙：我至今讓它們保持對立，而且始終覺得應該優先的是思想意識，而不是國族或部落意識，無論這種本末先後的取捨使一個人多麼孤獨。讓研究者想起一句俗諺：「彩虹之美，在於多色共存；人生之美，在於多人共榮。」身為某一族群的一份子，與是否對於該族群認同並不一定會劃上等號，也沒有多數即優勢，少數即弱勢的說法。任何文化皆具普同性與特殊性，鉅觀文化也好，微觀文化也罷，族群與族群認同的關係立基於個體對己身文化脈絡的理解、個體對他人文化情境的關懷，以及站在對方的角度，懂得包容尊重人與人之間的文化差異性上。

第二節 多元文化教育與教師教學

多元文化包含認同問題，這裡的認同指的是一個主體如何確認自己在時空中的存在。但是這個自我認識、自我肯定的過程涉及的不只是自我對一己主觀瞭解，也參雜了他人對此一主體之存在樣態是否有

同樣或類似的認識。一個人要形成充足的自我認同必須透過許多途徑，包括性別上的認同、家族關係上的認同、社會階層或階級上的認同，以及宗教信仰方面的認同等等。因此，多元文化教育涉及的是範圍極廣的複雜概念。學者對多元文化教育切入的角度不同，對多元文化教育的詮釋也不盡相同。教師如何認知到多元文化的教學需求，並抱持何種教學態度與觀點，引導學生學習尊重與包容不同文化，是這個章節探討的重心。

壹、多元文化教育的定義

多元文化教育是一種概念、是一種教育改革運動、也是一種過程（Banks, 1993）。多元文化教育的目的在於改變學校的文化與結構，使不同文化背景的學生在學校中都有公平的學習機會，然而要達成多元文化教育某些目標，例如正義與減低偏見等，教育是一種持續不斷的改革過程。

Nieto（1996）強調多元文化教育實施的普遍性與文化差異性，他認為多元文化教育是學校整體改革的過程，是針對所有學生的基本教育。它挑戰並拒絕學校內種族主義及各種形式的歧視，接受並肯定學生背景的文化多樣性（包括人種、族群、語言、宗教、經濟、性別）。多元文化教育是無所不在的，它早表現在學校的課程與教學、師生互動、同儕關係、學校所秉持的教育理念等方面。多元文化教育以批判教育學為哲學基礎，強調知識、反省與行動為社會改革的基礎，它的最終目標在提昇社會正義的民主原則。

一、多元文化教育辭典的定義

多元文化教育辭典（Grant & Ladson-Billings, 1997）將多元文化教育界定如下：

多元文化教育起源於 1960 年代的族群研究（ethnic studies）運動，它是一種哲學概念，也是一種教育過程。多元文化教育植基於哲學上平等、自由、正義、尊嚴等概念。多元文化教育希望透過學校及其他教育機構，提供學生不同文化團體的歷史、文化及貢獻等方面的知識，使學生瞭解與認同自己的文化，並能欣賞及尊重他人的文化。另一方面，多元文化教育對於文化不利地位的學生亦提供適性及補救教學的機會，以協助學生發展積極的自我概念。它牽涉種族、社會階層、性別、宗教、語言、特殊性等層面的議題。

二、多元文化教育百科全書的定義

多元文化教育百科全書（Mitchell & Salsbury, 2000）界定多元文化教育為肯定人類文化多樣性的積極價值，並且提昇所有學生的學習潛能的教育過程。多元文化教育有四個基本前提：（1）文化是一個分析單位。（2）民主社會的教育，教師需要尊重不同文化背景學生的權利。（3）多元文化教育拒絕同化理論。（4）多元文化教育需要為維持母語及文化而努力。

由上述定義可知，廣義的多元文化教育希望透過學校的改革，促進社會正義與公平的一種教育方式；狹義的多元文化教育就是尊重差異的一種泛文化學習的教育。多元文化教育是多元文化社會下的產物，它希望藉由教育的力量，肯定文化多樣性的價值，尊重文化多樣性下的人權，增加人民選擇生活方式的可能性，進而促進社會正義與公平機會的實現。

貳、多元文化教育政策

論述全球化時代中，多元族群認同時，Kymlicka (1996) 認為，政府必須提昇多元族群權益 (polyethnic rights)，方能維持社會的公平與正義。所謂多元族群權益，指肯認特殊族群或宗教團體的文化，因此，政府應當制訂法規政策保護他們的文化遺產，或改善教育設施及研究和實施他們的母語、文化和宗教教育等。

參、多元文化教育的目標

多元文化教育意識從第二次世界大戰後興起至今，學者對多元文化教育目標看法相當繁多，依據 Banks (1993)、Nieto (1996) 等人的主張，多元文化教育的目標整理如下：

一、維護教育機會均等的精神

多元文化教育的首要目標即在維護「國民受教育機會一律平等」的精神。因此，在量的方面，必須保障不同背景學生的入學機會；在質的方面，所有學生在學校必須受到平等的對待，並得到適性教育的機會。

二、培養多元觀點

由於文化背景的差異，不同的族群或文化團體對同一事件會有不同的解讀與看法，多元觀點係指從不同族群與文化的角度分析事件與議題，也是一種批判思考能力。

三、瞭解認同己文化與支持文化多樣性

多元文化教育希望培養學生的文化意識，文化意識包括對自己文

化的歷史、傳統、價值、族群貢獻的瞭解。透過對自己傳統文化的認識，認同自己的文化，並願意為保存文化盡一份心力。此外，透過文化學習，瞭解文化的基本概念，例如文化接觸、文化差異等，達到多元文化教育的認知目標。多元文化教育希望學生透過異文化的學習，瞭解不同族群的生活方式，並願意支持文化多樣性，支持的程度從容忍、接受、尊重到肯定多元文化之美。

四、培養群際關係，減低偏見與刻板印象

多元文化教育希望透過省思的過程，讓學生瞭解偏見與刻板印象的形成過程，檢討自己的偏見與刻板印象，及培養角色取替的能力。群際關係是一種跨文化能力，它的基礎形式就是一般的人際關係。多元文化教育希望提供學生與不同族群學生合作的機會，進而促進不同文化背景學生相處的能力。

五、培養增能與社會行動能力

由於文化與價值觀的差異，不同族群文化或文化之間常有衝突的情形發生，多元文化教育在培養學生關心族群議題，做理性決定，並解決族群衝突等問題的能力；培養學生關心弱勢族群的態度，並願意與弱勢族群共享資源與權力。

六、培養適應現代民主社會的能力

多元文化教育希望學生瞭解並參與民主過程，肯定人性的價值，尊重人權，培養公民責任感，以及建立開闊的世界觀。

總之，多元文化教育應超脫以往消極性的補償教育性質，或是讚頌文化差異的文化學習，朝向更積極的人本教育的性質，並將教育目標置於教育上「均等」、「卓越」與「增能」的追求。

肆、多元文化教育中的課程規劃

多元文化教育成爲一嶄新又朗朗上口的教育口號，加上國內近年來的政經結構、弱勢、邊陲的聲音已受到了相當的正視，多元文化的理念，確實有存在的需求性。

一、族群與歷史文化的發聲

歷史是人類生活經驗的紀錄，不同文化也承載了不同的歷史，歷史本身即是一個理解的過程。一如 Bloch 所說：「通過過去來理解現在，而通過現在來理解將來。」（陳美玉，1996：106）透過聲音，可以建構歷史，歷史在關心文化差異問題的狀態下，可降低對部落或少數文化的喧擾。

文化的生成是一個連續不斷的歷程，一個優勢的文化，經歷時間與空間的磨難，有其極限，更有其褪色的時候。如何讓各種文化生生不息？也許帶著新鮮的好奇心，穿透知識、穿透創造發明，隨時關心特例，尊重少數，更聆聽弱勢文化的聲音，拾回人類在科技文明衝擊下，逐漸磨滅的、對生命感知的柔軟心，重新建立對各種差異的體悟與發揮，是可行的途徑。因此，多樣團體的文化應被理解，主流團體的文化不只是感知其他多樣文化而已，更應了解一個團體如何與其他團體產生關連，一個團體如何使其地位發生意義，及一個團體如何與其他團體競爭、合作。

水井象徵我們生命的個體性及獨特性，我們愈向生命深處走去，越加深超越自我存在層次的隔絕性，這實在是很深的吊詭，我們愈深入自己的隱私與個別性，即與完整及圓滿

的宇宙的聯繫愈深，我們深處體會到意識的擴展，感到我們並不限於這個自我而已，我們順著自我之井而下，超越自身而進入地下的浮流，在那兒，我們經驗到存在的整體而與地合一（轉引自陳美如，2000：96）。

西方學者 Progoff 以水井的比喻來描寫自我認同開展的過程，自我有如一口水井，由表面上看來，每一口井都是各自獨立的，但如果我們向下深入井水的源頭，所有的井都分享並歸於其中，猶如多元文化教學所重視的關懷差異在課程中實踐。

二、族群文化教育與教學實踐

論多元文化，社群主義學者 Taylor（1995）指出兩種尊重其他人的方式，一種是一視同仁的平等敬重，另一種則是理解彼此文化差異，體認他人的價值，並予以敬重。基於族群間對話的重要性，Taylor

（1995）認為認同他人的認同是民主社會不可或缺的途徑。從多元文化教育的觀點，洪泉湖（1999）提出當代公民教育應掌握三個基本精神：（一）反對歧視，強調平等，（二）尊重差異，倡導包容，（三）提倡多元，共存共榮。兩者所指意義雷同，亦即多元文化的精義在於尊重自己和他人，而非製造相對的文化或權力，作為鞏固本身立場、反抗對方的手段。

對於這類課程 Banks（1994）也有一番闡述：在多元文化教室裡，學生應能夠聽到多重的聲音和觀點，他們可以聽到不同族群的聲音、教科書、老師和同學的聲音，作者和閱聽者的聲音。同時，他們也能聽到那些極少開口說話者的聲音。課程在本質上應具改造功能，並能幫助學生發展知識、技能和價值，成為社會評論家。俾其能在個人、

社會、政治和經濟活動中，做出決定，並執行改造課程，幫助學生在美國和世界，再思考人類經驗。從文化範疇，種族和社會階級團體的眼光來正視人類經驗，以及去建構他們自己的過去、現在和未來……多種聲音必須被聽到和合法化。

陳麗華（2000：65-66）則具體地指出，族群關係教育也是一種多元文化教育，其教育目標應落在文化素養、自我認同與公民能力的三個面向上（詳見表 2-1）。在此陳麗華提出反省與行動能力，作為公民素質的培養。然而，卻鮮少有人討論析判思考能力與意識型態的問題，這兩項議題更直接關係著對待族群與多元文化的態度。換言之，教師以「誰的觀點」、「如何呈現」多元文化與族群的議題，會左右學習者的認知和判斷，如果觀點不當，會對弱勢族群文化的尊重或因多元文化教育的普及而增加，文化或族群優劣的迷思卻無法打破，對弱勢族群文化的歧視或恐轉移到制度性或結構性的範疇，這些抽象的不平等待遇，更會加大族群之間的鴻溝。

表 2-1 族群關係教育目標落實三面向

在文化素養上	在自我認同上	在公民能力上
1.強化文化意識 2.加強文化的溝通能力 3.發展多重歷史文化觀 4.消除種族中心主義、族群偏見與歧視	1.培養積極認同和接納 2.提昇自我信念 3.積極參與社會生活	1.反省自己、社會結構和歷史文化中的族群偏見與歧視 2.發展公民行動的能力，追求族群間的公平、正義和自由

（資料來源：陳麗華 2000：65-66）

多元文化的價值，重點不一定在於提供各種文化族群資訊，而是要培養尊重、包容、容忍異己的態度。多元文化作為一種公民教育，重點不在於為少數族群提供其文化素材，而是讓每一位學習者都正視到存在族群文化、差異的事實，進而培養相互尊重的民主德行。換言之，如同章玉琴（1999）認為，多元文化教育肯認各族群份子對其本族群文化的認同，即是採取多元認同的方式，不強調認同的轉移與齊一。當各族群份子各自認同自己的文化，同時有尊重其他族群的文化時，自然不會產生強迫同化、對立排他、宰制壓迫的情形。

那麼，如何使學生培養尊重自我與他者族群、欣賞各族群文化的能力，並將這種理念落實在行為之上？Tiedt & Tiedt（1990）旋螺式的學習概念是一個值得推崇的策略（圖 2-1），由自我出發，進展至家庭、社會中的族群與其他群體，終至世界和平的境界，而過程中，經由了解文化、性別、階級等概念，消除各種刻板印象、偏見與歧視，體認多元文化共存的理念（轉引自黃政傑，1995）。

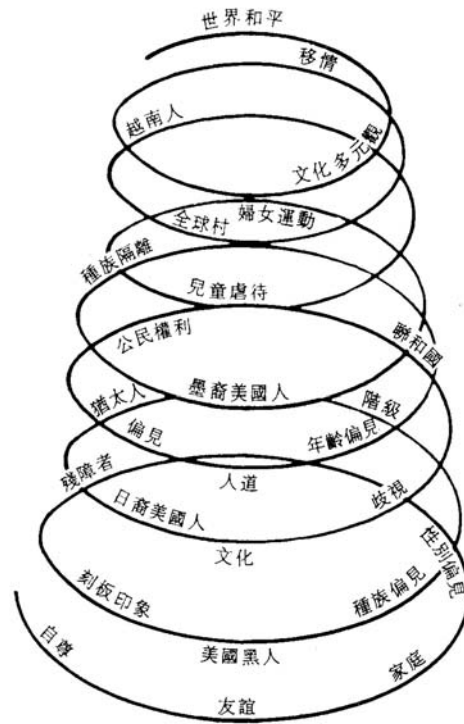


圖 2-1 多元文化教育的螺旋式課程（轉引自黃政傑，1995）

伍、多元文化教學觀

一、社區大學教師在族群文化課程中的重要性

關於族群文化課程，教師應有「每一位教師的知識是有限的，教學不是教出『統一』的人、標準或語言，教學的基本前提是『在不同的地方，人們有不同的獨特性』」的基本態度（轉引自陳美如，2000）。

除了基本概念的學習，引導學習者主動的感知世界以外，尚可利用媒體及身邊的資源，舉例來說，分享討論是最直接、最簡單的方法，

再輔以閱讀書籍、電影欣賞、短詩朗誦、分組競賽等方式，以學習者為中心，由教師扮演協助者的角色，適時澄清整理學習者的價值觀，提醒學習者從單一的價值走出，對各種差異的重新省思與再評估，重新反思自己文化中對差異信念之體系是否合理。同時藉由經驗不同的文化世界，以了解不同文化、不同族群的聲音、歷史及彼此的關係，設身處地的從我們自己與他人的觀點來詮釋各自的觀點，擴展理解的視野。這樣的互動是強化基礎認知、實踐關懷的動力，促使學習者在未來的人生中，時時主動學習、反省思辨、澄清理念，並且認同自我文化，尊重其他族群與文化，建立現代公民應具備的態度與素養。

二、多元文化教師的基本精神

教師需發展一個文化多樣性的知識基礎，接受不同文化並願意服務弱勢文化的社群，並具有將多元文化教育的行動帶入教室的能力。

Burstein 和 Cabello (Sleeter, 1996) 以為，各種文化的知識也是一種要的機制，教師應覺知各種文化差異，進而瞭解各種文化所屬的知識，始能協助教學。所以他們在關於多元文化教師的基本訴求論點裡提到覺知、知識、獲得三要素之外，還提出技巧應用與反省的元素。多元文化教育不能淪為一種教學技巧，因此教師在實踐過程中，應能應用各種教學技能，且透過不斷反省，檢視教學的正當性與適切性。

教師首先需意識到支持多元文化論題的需求，其次獲得多元文化教育相關主體的認識，並學會使用新的策略。Gay (1977) 認為教師應成為「種族經驗的學者 (become literate about ethnic group experience)」，他們需要各種種族不同生活型態及各種族因外在壓力而

逐漸衰弱的經驗。」包括文化形式 (pattern)、價值系統、溝通和學習風格、心理及社會的成長與發展、歷史經驗及境內多樣族群文化的創造。

誠如 Punar (1986) 所指出，當教師透過再現個人生活經驗 (生活史)，有意識地覺知個人所處情境與所秉持的信念假設的時候，將能超越既有假設與信念的限制，而能夠透過新的理解在情境中來調適自我，能敏銳地運用所知來面對未知與挑戰，也能掌握有利條件來解決實務問題和改變所處的教學情境 (轉引自甄曉蘭，2003：71)。

針對教師對其生活世界與生活經驗產生新的覺知的重要性，Greene (1973) 在其《教師即陌生人》(Teacher as Stranger) 一書中有相當貼切的描述：

從陌生人的觀點來看每一天的現實世界，是以探究、驚奇的眼光來看待所生活的世界。就像從居住很久的他鄉回到家一樣，返鄉者會注意到環境中他以前從未注意的細節與類型，他發現他必須思考本地的儀式與習俗，好讓其再次產生意義，有時他會感覺到他與全然待在家中並視熟悉世界為當然的人有段距離……現在從新的眼光來看，他不能視文化類型為理所當然……為使其再次產生意義，他必須根據他有所改變的經驗，來詮釋並重新組織他所看到的事物，他必須有意識地進行探究 (Greene, 1973:267-268，轉引自甄曉蘭，2003：72)。

「教師」越多擴展和改變他看待其生活世界的觀點，他將愈

趨理性，也將「知道」更多。他所學習的學科內容、他所喜歡的藝術經驗及文化所提供的秘訣，都對其一般常理的發現、概念的覺知及個人的知識能有所增補。幸運的話，他將能建立一個多面向的知識庫、一個多樣的構思，來協助他組織自己的生活經驗。如此做達到某個程度，他的觀點將更多樣化，而且他將會發現他自己生活在一個日益增長、更具意義的世界中（Greene, 1973:8-9，轉引自甄曉蘭，2003：72）。

多元文化課程授課教師不僅達到上述的基本訴求，同時需學習多元文化教育的基本概念及心理的內在基礎，學習運用能在教室內使用的教學素材，及教師自我持續專業學習的多種資源。多元文化教師的教學觀是以學生為中心的，在教學中，將對於現行知識和制度的批判與質疑貫串其中，經由討論及批判的分析，形成文化知識，透過溝通論辯，幫助學生理解不同的文化差異，彼此尊重包容，培養以多元視野觀看世界的氣度，是多元文化教師教學的主要目標。

因此，在教學實踐過程當中，教師應刻意營造學習空間，協助學生超越知識、社會關係及價值觀，鼓勵學生運用自己的經驗或理論視野對教材進行批判性的討論和轉換，並瞭解來自不同文化背景的學生在學習上可能的差異（Delanty, 2003；Core, 1993）。

多元文化的教學，教師不是完全放棄權威，而是將權威轉換成「解放實踐」，為學生的批判提供條件，協助他們減低潛在觀感或刻板印象的影響。多元文化教育更要求教師應具自我批判性分析的能力，瞭解自己的侷限性及價值觀對學生可能的影響。此外，教師要和學生一樣，

要理解並尊重其他文化，教學過程中，不僅需對不同文化間的差異進行詮釋，且要使各種差異的存在正常化，把不同文化的思想、觀念及價值集結在一起，創造一個不斷生成的文化地帶，引導學生去認識、批判、分析與重構。也就是說，多元文化教師應備有課室中的動態知識，讓教師能真正詮釋文化衝突，並能評估自己的教學風格、策略及在課堂中的一舉一動是否適切。

相較於批判反思，邏輯分析，Jansen, Finger and Wildemeersch (2000) 認為，讓學生在教學活動中體驗樂趣，滋生移情想像能力，有助於帶動他們觀點轉換。這種教學活動設計，必須深化在場學生的互動過程，聯結他們的情緒，甚至挪用嘲弄反思的手法等。其具體的教學方法有角色扮演、遊戲、演話劇、工作坊等。

成人參與學習活動，有其確切的目標，不在於取得分數或與他人競爭，故對於成人學習的評量，應採取適合成人身心特性的評量方法（黃富順，1996）。例如多使用形成性評量，少用總結性評量，讓成人學習者在瞭解自己的進步情形與學習的情況以獲得增強；或多用評語，少用分數，使成人獲得較大的激勵作用；盡量以作業、報告、實作來代替紙筆測驗的考試，也鼓勵學習者自我評量，不做團體的比較。

對於身為一位教育工作者的教師來說，除應掌握教育的基本精神，了解教師的「教」是以學生的「學」為目的外，在教育工作的過程中，可能還必須擁有另一個重要的特質—教育愛。教育愛中的「愛」，並不是普通的 love，而是源於希臘文中的 agape，這種愛主要指的是精神之愛（spiritual love）、兄弟之愛（brotherly love）或是憐憫（compassion）與慈善（charity）；此外，它也可以指一種「無私的愛」

(selfless love)，可以說是人類之愛中的最高的一種形式。

這種 agape 意義下的愛，對於教師而言深具意義。因為教育工作的基本態度就是「愛」，沒有「愛」的教育工作，其效果必定有限，而且也不易長久持續下去。一個教師不僅對於永恆真理的追求要有著「精神之愛」，對於「不完美的」受教者也應該有著「無私之愛」。對於那些表現優秀、擁有才華、可愛活潑的學生，也許愛來容易；但是要去愛那些外表不討喜、性情乖戾、表現不佳的學生，就不那麼容易了，甚至於要學習不去討厭那些學生，可能都是件困難事。但是教師要能成爲一個真正的教育家，卻必須要有某種程度的教育愛。去愛「不可愛」的學生，以期望他們日後變得「可愛」，去疼惜那些「不完美」的學生，以期待他們能日後變得更「完美」，也是教師最主要的挑戰與樂趣。

有越來越多有心的老師，注意到教學與生活融合的重要性，進而設計許多與實際生活配合的教材，及進行與時事相關的討論或作業等，也設計規劃與上課所學理論或知識密切相關的生活化主題，例如透過學生參與朗讀詩句、心理測驗、閱讀小說、文本引介及遊戲等有趣又能突顯他們對主題想法的方式呈現。同時，訓練學生獨立思考、主動挖掘及解決問題，和有系統、有條理表達自己想法的能力；減低從小在制式教育下，產生恐懼、害怕出錯的心理，與喪失創造性的思考能力和豐富的聯想力，透過把「學習主導權」交還給學生，真正用心辨識、了解學生的需求，並針對每個學生的不同特質因材施教，引導學生快樂學習。

彩虹如果只有單一種顏色，就不能成爲「彩虹」。社會的多元，正足以使人類的文化富裕而多采；人類所以多樣，正足以使人生充滿了不同的情趣。對社會多元文化的瞭解是每一個現代人必修的課題。培養個人以客觀的眼睛、公平的心境去看待不同的文化，教師及教育工作者被賦予了達成這項神聖任務的使命。

基於上述觀點，研究者整理教師實踐多元文化教學應注意的事項如下：

- (一) 教學歷程兼具理性思考和感性想像能力的培養，強調師生協同和合作學習。
- (二) 教師聯結自身的生命經驗：當教師敘說自己的生命經驗，可消除一般人對異文化的疑惑，產生感同身受的同理心。另一方面，帶動學員無形中與自己的經驗相互對照，降低歧見與排斥感。
- (三) 增加與不同族群文化者的對談機會
 1. 辨識學生的多元位置/多元認同：每個學生具備不同的知識背景、文化認知與生命經驗，教師於實踐多元文化教學時，對他們表達的價值觀或評論必須傾聽及客觀引導。藉由使學生瞭解族群衝突與文化差異的成因，例如適時地讓學生擔任引介的角色，可提高學生的學習參與感。
 2. 建立民主溝通論壇，尊重文化差異，採行歡迎、修辭和說故事的言談風格，以軟化對立，形塑安全敘說環境。
 3. 利用討論、遊戲、角色扮演、演話劇、看電影以及工作

坊等策略，推展對各族群及社會階層的認知：從觀察文化的動態歷程，提供另一認識族群文化的管道。

4. 教材文本的取用宜審慎採納：教材中應包含介紹各族群文化特色的內容，不宜出現只呈現某一種看法，明顯偏頗的評論。
5. 鼓勵學生與自身經驗對話：以寫日記和生命敘說和書寫替代傳統之教學評量，鼓勵學生敘說自我展演。

第三節 電影與族群文化教學

族群問題一直都是人類歷史發展的重要議題（張茂桂，1993）。在現實生活中，族群與媒體過度使用「族群歸屬（ethnicity）」或「族群」這些詞彙，更加複雜化族群的問題，如此濫用的後果，不但造成理論上的認知困擾，也模糊了現實族群問題，並且拉大「族群」在學院分析的概念裡以及公眾想像中一般意義之間的差距。在媒體科技發達的現代社會，影視媒體出現歷史、族群、文化這類的題材不勝枚舉。就本研究探討的主角—電影來說，它發揮的不只是休閒娛樂的功能，更廣泛地被應用在教學情境中。對於成人教育而言，從目前台灣社區大學的課程裡可觀察出，教師教學時使用電影作為教學媒介有愈增不減的趨勢。於是，電影媒體與文化教學課程所結合的詞彙出現了，稱之為「影視史學」或者是「影視人類學」。

壹、電影中的歷史文化

一、影視史學的定義及沿革

影視史學興起於八〇年代後期。當時，電影與電視作為一種文化工業，為社會上的精神文化帶來不小的衝擊，也為歷史學產生了深刻的影響。Gerda Lerner 曾在美國歷史學家組織一九八二年度的年會上發表的主席演說中，這樣說道：

電影和電視深刻影響了人們與歷史的關係，

這一點在近幾十年裡最為明顯。

因此，自八〇年代初以來，歷史影視片越來越受到了一部份歷史學家的關注，導致這一現象的直接原因至少有三（張廣智，1998）：

首先，對歷史的認識發生了變化。傳統史學的任務，正如現代歷史學家傅斯年所說：「近代的歷史學只是史料學，利用自然科學供給我們的一切工具，整理一切可逢著（註：接觸到）的史料。」但現代新史學家，對此發生了動搖，那種把歷史僅視為過去時代的一種反映、那種認為可以透過蒐集到的第一手史料就可以還原歷史與寫出真實可靠的歷史的想法，在不少歷史學家中，歷史產生了與日俱增的懷疑。在一部份歷史學家中，歷史已不再是一種帶有自己主體價值觀念與現實緊密相連的社會行為。

其次，對歷史影片的分析，不僅要知道故事發生的背景，而且還應瞭解各種元素被組合在一起的方式（影片的剪輯過程）。但是，正如法國歷史學家皮埃爾·索蘭所說，對歷史題材影片的分析在很大程度上被符號學家的研究工作改觀了，他們急於想知道的是，那些各自看來幾乎沒有意義的單獨的符號在被組合起來之後是如何產生意義的；而歷史學家則不同，他們對符號被組合起來之後的結果及其社會影響

更感興趣（歷史學家用作研究工具的歷史影片）。既然如此，歷史學家沒有必要置之度外。最後，歷史影片已越來越多地受到了人們的青睞，對此做出正確的輿論指導，看來已成為歷史學家的題中應有之義了。

但是，歷史影視片中的虛構與真實常常是雜糅在一起真假莫辨，虛實難分，從而可能誤導觀眾，誤把虛謬作為信史來傳揚，這一點更令一部份歷史學家深感焦慮與不安。正是在這樣的情況下，一九八八年十二月海登·懷特在《美國歷史評論》上發表了〈書寫史學與影視史學〉(Historiography and Historiophoty)一文，首先提出了迄今為止那個已被不少人所沿用的「影視史學」這個「經典性」的定義，在我們看來，這篇文章至少有以下幾點應引起眾人的注意(張廣智,1998):

1.關於影視史學的定義。在〈書寫史學與影視史學〉這篇文章中，懷特撰了一個與「書寫史學」(Historiography)相對應的新詞

「Historiophoty」，中譯為「影視史學」。在這裡，所謂「書寫史學」，指的是口傳的意象以及書寫的話語所傳達的歷史，而影視史學則是指透過視覺影像和電影話語傳達歷史，以及我們對歷史的見解。

2.電影（或電視）的確比書寫歷史更能表現某些歷史現象，例如風光景物、環境氣氛及複雜多變的衝突、戰爭、群眾、情緒等等。

3.選擇以視覺影像傳達歷史文件、歷史人物、歷史過程，也就決定了它所用的「詞彙」、「文法」和「句法」，這與透過書寫或語言所接繫的是大異其趣的。影像的證據，尤其是電影和照片，是重塑（重現）某些歷史情境的基本證據，它比單獨使用書寫的或語言的證據更確實可靠。

4.任何歷史作品不論是視覺的或書寫的，都無法將有意陳述的歷

史事件或場景，完整地或大部分地傳真出來，即使連歷史上任何一件小事也無法全盤重現。

5.書寫史學與影視史學之差別在於傳播媒體的不同，一是書寫的，另一是影像視覺的；兩者相同的是，都得經過濃縮（註：去除不必要的資料）、移位（註：剪輯編排）、象徵與修飾的過程；不論是以敘述見長的歷史影片，或者以分析取勝的歷史作品，都難免有「虛構」的成分，專著性的歷史論文其建構或「塑造」的成分並不亞於歷史影片。兩者都有其共同的侷限性。

6.有人說，以影片描述歷史事件時，既無法作注解、下定義，也難以提出反對或批判的意見。這種假設原則上純屬無稽之談。我們看不出任何法則足以妨礙歷史影片完成上述的幾種功能。

7.通常討論歷史影片時，多半認為有難以彌補的虛構本質。人們之所以持有這種看法，是因為未能將實驗或前衛性的電影考慮在內。對於實驗或前衛電影的製作人而言，論述中分析的功能一向比那種說「故事的」更為迫切重要。

對上述懷特氏的這些言論，見仁見智，自當別論。最值得一議的是第一點，他所提出的影視史學的那個「經典性」的定義。在這個定義中，他言簡意賅地揭示了影視史學的特點，同時也釐清了它與書寫史學的界線。但是，我們切不可望文生義，影視史學不僅僅是電影、電視等新媒體與歷史相交匯的產物，正如台灣學者周樑楷所說，這個名詞所勾畫出的視覺影像（簡稱影視），還應包含各種視覺影像，凡是靜態平面的照相和圖畫，立體造型的雕塑、建築、圖像等，都屬於這個範疇，從遠溯到古代世界各地的岩畫，到最現代的電影、電視及電

腦中的「視覺現實」(visual reality)，凡是所有影像視覺的媒體和圖像，只要能呈現某種歷史論述，都是影視史學所要研究的對象。不過，懷特在這個定義中所強調的視覺影像，明顯地突出了電影的重要性。

大陸導演鄭向虹認為電影為本世紀最先誕生、影響深遠的大眾媒介，一開始就訴諸於最廣泛的社會群體。電影很快擺脫了「雜耍」的嬰兒期，而成為現代社會一種複雜的文化媒體。電影沈積的是民族的文化心理，融匯的是人類具有普遍意義的願望與要求，電影是民族的，同時是人類的文化儀式。

而在海登·懷特關於「影視史學」的定義中，他把視覺影像和電影話語相並立，這就明顯地突出了電影話語在整個視覺影像中的重要地位：電影（或電視）的確比書寫歷史更能表現某些歷史現象，例如風光景物、環境氣氛及複雜多變的衝突、戰爭、群眾、情緒等等。影像是決定與構成電影存在的基本因素，猶如音符、旋律之於音樂；線條、色彩之餘繪畫。作為一種視覺影像的電影，集色彩、聲音、立體感於一身的幻景，其視覺衝擊力比之於其他各種視覺影像，如照片、圖像、雕塑等，都是要突顯優勢的。

二、歷史電影的「虛」與「實」

一般來說，電影主要是影像藝術，它既注意用規模宏大的場景來吸引觀眾，也注重色彩與光線的運用，以精心構織畫面，表現人物，展開情節，藉此引發觀眾的思想感悟。構築與營造出意境深遠、內涵豐富的畫面，傳達出某種凝重的歷史意念，是歷史大片製作者的刻意追求。像是電影《辛德勒名單》是這樣開頭的：雙方劃著一根火柴，

白色的蠟燭波點燃了，火光映襯出室內謐靜的肅穆。蠟炬燃燒著、融化著，燭光化成一縷白煙，裊裊上升。驀地，影像由淡彩演為黑白，一輛碩大的火車向天空不斷噴出濃密的蒸汽，巨聲隆隆，正向觀眾逼來。影片的故事就這樣展開了（張廣智，1998）。

這類刻意營造的畫面（取景構圖），既是電影藝術區別於其他藝術的重要特徵，又是電影話語區別於書寫史學的表現手段。歷史影片正是藉助了電影藝術的這些特點，因而比書寫史學顯得更生動、更形象、更清晰。這樣多采多姿的表現力，使影視（電影）史學比書寫史學更具魅力，甚至是難以忘懷的魅力。

電影話語所具有的震撼力、表現力和吸引力雖互有區分，但又相互關連。電影之所以具有震撼力，在於它的表現力；震撼力主要是從影片所包含的思想內涵而言，表現力主要是從電影藝術的特點（尤其是造型功能）而言，正因為有了前兩點，影片才具有吸引力。然而，以大陸電影《鴉片戰爭》執導謝晉的經驗，他覺得一部電影只要有幾場戲好看。有人物，基本上站住了。香港導演許鞍華也這樣說過：「好萊塢影片中最成功的是歷史題材的影片，也注重人物內心刻劃與場面表演。」這真是經驗之談，它頗能切合觀眾的審美情趣與審美要求。

張廣智（1998）將歷史影片分為兩類，一類是狹義的歷史影片，即是有歷史記載與歷史事實的根據，在這基礎上，也可以虛構，進行藝術加工，情節更曲折，使故事更生動。另一類是廣義的歷史影片。其實，所謂歷史影片是相對於現代影片而言的。因此，凡表現反映古代社會人們的生活，表現某一歷史時期有可能發生的事情和有可能出現的人物，即根據歷史發展的可能性原則與邏輯原則去綜合，概括和

反映社會生活，即「按其人其時的條件有百分之百的可能做此事，出此言」。凡是這類影片都可以歸之於歷史影片的範疇。

廣義的歷史影片並不意味著不具有史學價值，相反地，它們也能展現某種歷史意念與反映某種歷史精神。實際上，這類歷史影片「虛中有史」，「假中有真」，一如金庸的新武俠小說，他在虛構的故事情節的演繹中，也反映了某種歷史真實與歷史本質的東西。歷史電影對真實歷史的重視，從根本上來說還只能是對那段歷史的「摹寫」與「複製」，客觀存在的歷史是不能復原的，客觀存在的歷史與歷史影片的製作者所要反映的往事之間是有距離的，這就是海登·懷特所說的「甚至於連歷史上任何小事件也無法重現」。因此，這兩者之間永遠是一條漸進線。

歷史影片對歷史原貌的「摹寫」與「複製」，對特定時代歷史真實的追求，就其所要達到的「重現歷史」來說，還只能是外在的、直觀的與淺層次的，爲了達到在內在的、思辨的與深層次上的「重現歷史」，歷史影片還有許多工作要做。張廣智（1998）認爲，歷史影片要「重現歷史」，更要注意歷史本質的揭示，歷史意念的傳承，歷史精神的弘揚。因而，歷史電影藝術家並不以對歷史真實的「摹寫」爲滿足，他們有更高的意圖，用德國戲劇家 G. E. Lessing 的話來說（轉引自張廣智，1998），就是：

戲劇家並不是為了純粹歷史的真實，

而是出於一種完全不同的更高的意圖；

歷史的真實不是他的目的，只是他達成目的的手段。

Lessing 所指的「更高的意圖」，與歷史影片更重在對歷史本質和

歷史精神的揭示是相一致的。換言之，即是要透過歷史事實的真實性，進而尋求符合歷史本質的真實性。那麼，歷史與歷史影片的關係，是要求前者與後者一模一樣，還是歷史精神的一致？如果是前者，實在是可能做到的。完全與歷史相符合的歷史影片是拍不出來的，拍出來了也沒人看。因此，張廣智（1998）以為，歷史影片與歷史只能是歷史精神的一致，不可能也不必要與客觀存在的歷史完全相符。歷史影片不是歷史教科書，它是電影藝術作品，雖然它的創作要受到客觀存在的歷史的約束，但它還應遵循藝術創作的一般規律。

〈談歷史劇〉書中有一段話可供思考：「一句話，歷史劇要求反映歷史實際使之更加強烈，具有高度的感染力量。在歷史條件許可的情況下，劇作家完全有權創造某些故事，當然也有權略去某些歷史事實；集中突出某一部份，刪去略去某一部份，是完全可以容許的。」說明了歷史電影要拍得好看，就要創造某些故事，就要對素材進行提煉和概括，透過藝術的想像和虛構來完成。符合歷史真實，是一部歷史電影的基礎，但歷史影片製作者卻有「更高的意圖」，這就是要將歷史的真實性與藝術的真實性有機地結合起來，進行藝術再創造，影片中所要表現的人與事已不是歷史上人與事的簡單再現，它應當也可以是被典型化的了。

典型化（註：式樣化）是文學藝術的創作原則，也是電影藝術應當遵循的創作原則。張廣智（1998）以為，沒有提煉和濃縮，缺少集中和概括的主題，這樣的電影必然是事件的堆積、人物的排比，這樣的電影必然是一盤散沙，是無法感奮與震撼觀眾的。在典型化的背後，蘊含歷史影片所要追求的符合歷史本質的真實性，不只是一味要求外

在的、直觀的與淺層次意義上與歷史事實的一致，而更重在與內在的、思辨的與深層次意義上歷史本質的吻合，重視歷史，重在與歷史精神的相符，可以說是電影製作者對現實主義藝術光輝的寫照，也是對該歷史一次深刻的反思，一次民族正義感、民族道德感的「藝術發言」。匈牙利電影理論家芙伊特·皮洛說的好：有人聲稱現代電影取消或淡化敘事，這是一個明顯的謬見。恰恰相反，現代電影增強了敘事能力，因為它拓展了這種能力，使之能夠表現戲劇性的理念訊息。

貳、電影於教學情境之運用

面對科技滲透，新經驗充斥的時代，知識和經驗是不確定的。爲了讓平民大眾可以在日常生活中，獲取經驗，形成知識，因此，Bagnall (1999)、Gazetas (2000)、Usher, Bryant and Johnston (1997)等認爲模擬式或替代式教學，如透過電影、戲劇來傳遞經驗，將有助於平民大眾跳脫當下的生活環境，進行知性和美學反思，帶動他們觀點轉化。然而，學習是人與學習資源的對話，無論資源指涉的是書本、影像或網際網路。爲了提昇平民大眾的學習潛能，教師扮演重要角色。Weedon (1997)、陳雪雲 (1999) 認爲，教師是知識傳遞者，活動催化者和學習經驗的鷹架 (scaffold) 搭建者；同時，教師也是學習氛圍營造者，學習障礙的掃除者。

一、電影特點及教學功能

電影結合了視覺上的影像、文字、動畫及音訊上的音樂、音效、旁白等多種要素，是目前不少教師爲提昇教學品質所運用的教學方

法，它與其他媒體不同的特點在於（許瓊，1998）：1.能介紹事物的動態變化，2.能改變事物變化的速度，3.能藉助「時間跳節」的方法，縮短觀察事物活動過程的時間，4.能放大或縮小物體，幫助人們觀察宏觀與微觀世界，5.能用「定畫」或「動畫」幫助研究特別動作，6.能用音響、色彩使人產生真實感。

運用電影作為教學媒介，必然有其優點，反之，也有它美中不足之處。電影作為教學用途的優點是能提昇學習者的學習動機，在教學活動中，電影有情節與視覺及美術效果，能吸引學習者興趣，激發學習的動機，若能在生動活潑的氣氛下，透過教師教學上的引導，而讓學習者有所啓示或領悟，可兼收趣味性與教育性的雙重目的。另外，電影與潛在的社會、文化、經濟、心理因素是相聯繫的（李幼蒸，1991）。因此電影中反映著當代潮流與時代精神，提供社會文化的情境，生動的社會情境較一般書面文字抽象的描述更為具體，使學習者更易感知文化情境；電影將事情與場景戲劇化，特別適用於社會科學和人文科學的教學，並加深學習者對教學主題的理解和欣賞。

當然，電影的內容具彈性和多樣性，除了可重複觀看，透過變換畫面的節奏喚起和集中學習者的注意力；而特寫、定格等特技可將學習者直接引向教學的主要方面，並將關鍵部份加以突出，或減少、排除與教學內容不相關的信息，成為自我學習的工具，幫助學習者了解不同時空的社會脈動與文化背景。

二、歷史電影之教學運用

卡爾·海德在〈影視民族學〉一書中指出，我們平時接觸的影片，

大多數是屬於娛樂性的，或者是商業性電視節目中的宣傳品。結果我們都被訓練得慣用於這一種眼光去看待影片（李德君等，2000）。但電影不應只作為影視教學的工具，它有大量的多元文化素材可供運用，不停地推陳出新，若能活用，不僅可引起學習者學習的動機，提供社會文化的情境，使教學彈性與多元化，提昇教學的品質，並進一步達至自我學習的成效。

好比說一個歷史事件，若能帶領學生進入歷史情境，必可使學生體會當時的現象，而加深印象。尤其在戰爭史的教學上，更需使用放映性媒體，電影就是其中的一種。教師若只講述戰爭背景、原因、相關人物、年代、經過與結果，就結束該主題的教學，相信學習者必然覺得枯燥乏味、事不關己。但社會人文學科並非只如一般人所誤認的僅在堆砌無用的人、事、時、地、物等基礎知識，然而不可否認地，又必須基於這些基礎知識的建立，才能進一步培養學習者對民族、國家的認同感。

就學習者而言，是否能從歷史影片中學習到歷史知識呢？如果教師選擇的教材具「交談式」的原則，那答案是肯定的。例如，陳雪雲（1999）認為，交談式原則，指主題明確供學習者反思，呈現手法和風格符合學習者經驗，並提供學習者自我演練經驗留存的機會。一部優秀的歷史電影，正是透過某一歷史時代的本質反映，使觀眾從中瞭解到那個時代人們的思想、生活、重大事件、重要人物、民情風俗等。歷史影片正是從作品所反映的某一時代的和精神，讓人們去瞭解那個時代的歷史的。大眾社會中的許多人，不可能進入大學歷史系或民族學系裡學習，他們所知道歷史或民族的知識，有許多是從影視片中得

來的。在現時代，一個明顯的趨勢是，越來越多人將主要從影視片中學習歷史知識，因此歷史影片應起於普及歷史知識的作用，當然它不應傳播錯誤的歷史知識。問題是，觀眾不必也不應把歷史影片當作具體的、真實的歷史去接受，因為歷史影片所反映的是歷史本質的真實，而不是某個歷史事件與人物的具體的真實。

張廣智（1998）認為，若在教學中運用影視（電影）作為媒介，需要注意的是在總體分析方面，關於影片的內涵、背景和創作意圖，和在個體分析方面，分析影片中所展示的某個人物或某個事件時，都需要結合有關文獻資料來進行。另外，從影視技巧角度，如鏡頭的運用、光線的明暗、剪輯的取舍等來進行分析，則需要學習有關的影視知識，請教影視藝術家。

電影是一種情境教學。電影欣賞透過情境教學法，以教學活動設計與作業活動的方式，將互動教學與建構教學的精神，藉由教學活動自然的伸展開來，同時也可將主題設計與融合教學的方式，藉由活動自然的凝聚在一起。電影教學亦是一種創造思考的教學。它運用融入式的教學方法，並運用統整的方法，透過合作學習、共同討論或主題探討，可培養學習者創意生活的概念及判斷分析的能力。因此，雖然每個人對電影的詮釋都會有所不同，教師可以針對學習者的生活脈絡，尋找有意義的討論主題，或者也可由學習者依據自己所關懷的內涵，引起討論與反思。