

# 文化回應的檳榔防制教學之行動研究

李雪菱\*

## 摘 要

在此研究進行之前，國內外未曾有文化回應的檳榔防制教學研究。為了探究主流檳榔防制教育的難題，並發展回應檳榔栽種區文化的檳榔防制教學，本研究在行動研究的循環歷程中，傾聽檳榔栽種區小學三、四年級學童的生活經驗與受教經驗、進行田野工作，並促成了兒童社區劇場、巡迴演出及社區耆老座談。學校教育應是提升學童文化資本、促成學童階級向上流動的途徑，然而，主流檳榔防制教育較為單面向地傳輸健康風險與污名化的論述，可能使學童在食用檳榔前多一層阻嚇力，卻不足以讓學童在豐富的生活經驗中解套。研究發現，檳榔栽種區低家庭資本的學童，易受環境與同儕示範影響而陷入「身不由己」的兒童貧窮處境；然而，家長的身教言教有助於學童擁有說出「我長大不會嚼檳榔」的自信。此外，忽視學童文化差異易造成學童的學習阻礙，否認學童家庭社會資本也易使學童產生異化感。本研究結合並反思主流檳榔防制教材，回應學童文化的教學行動包括：在理解與陪伴中提昇學童學校文化資本以間接帶動學童家庭文化資本，以及，善用同儕力量，肯認並提升學童家庭社會資本等。

**關鍵詞：** 行動研究、文化回應教學、家庭資本、檳榔栽種區

---

\* 李雪菱（通訊作者），慈濟大學兒童發展與家庭教育學系助理教授  
電子郵件：alinggo@gmail.com

投稿日期：2014年05月28日；修正日期：2014年08月12日；接受日期：2014年10月07日

## **ACTION RESEARCH IN CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING ON PREVENTION OF ARECA NUT CHEWING**

**Shiue-Ling Lee\***

### **ABSTRACT**

To date, there has been no literature published concerning the application of culturally responsive teaching to prevention of areca nut chewing. In order to examine the obstacles to the mainstream preventive education and pioneer culturally responsive teaching on areca nut chewing, the researcher of this paper attempted, through repeated action research, to record the individual and educational experiences with third and fourth graders on areca nut plantations, conduct the fieldwork, establish the applied theater and tour the theatrical company, and organize gatherings of elderly people in local communities and schools. School education is meant to augment school-age children's cultural capital and to be the way that increases social mobility. However, the fact that current areca nut preventive education is limited to the threat to health and stigmatization may well act as a deterrent to schoolchildren before they chew it. It is not sufficient to release them from addiction in real life. The research found that the impoverished children in areca nut plantations are potentially subject to environmental and peer influence, and become involuntary addicts. The parental teaching by words and by examples may develop schoolchildren's confidence to say "I won't chew areca nut when I grow up." Furthermore, disregard of the children's cultural diversity may cause an impediment to their learning behaviors, and denial of their family social capital can stimulate a sense of alienation from schooling. To conclude, this research re-examines the mainstream preventive education on areca nut chewing, and further introduces culturally responsive teaching, which is intended to raise school's cultural capital along with school-age

---

\* Shiue-Ling Lee (corresponding author), Assistant Professor, Department of Child Development and Family Studies, Tzu Chi University.

E-mail: [alinggo@gmail.com](mailto:alinggo@gmail.com)

Manuscript received: May 28, 2014; Modified: August 12, 2014; Accepted: October 07, 2014

children's family cultural capital, providing shared understanding and constant companionship, and develop the strong capacity of the peer group to recognize and to that end to increase children's family social capital.

*Keywords: areca nut (betel nut) plantation, action research, culturally responsive teaching, family capital*

## 壹、前言<sup>1</sup>

「老師，要買檳榔嗎？一包 50 塊而已喔！」小一的暖暖懷裡抱著數包檳榔，在村校聯合運動會中，從家長休息區走向教師休息區，迎著老師推銷檳榔。遠遠地，家長注意到暖暖勤奮地叫喊著賣檳榔，讚美聲此起彼落：「好懂事！」、「真乖。」

臺灣地區約有 200 萬民眾為檳榔嚼食者（行政院衛生署國民健康局【國健局】，2003；李蘭、潘伶燕、陳秀熙，2001；楊奕馨、陳鴻榮、曾筑瑄、謝天渝，2002），已有研究證實嚼食檳榔與口腔癌發生率、死亡率有直接關係（孫嘉玲等人，2005；韓良俊，2000；Trivedy, Craig, & Warnakulasuriya, 2002）。國健局（2002）的調查報告更指出，檳榔栽種區居民檳榔嚼食率較一般區域有偏高的現象。

檳榔盛行地區遍及印度、錫蘭、越南、馬來西亞、菲律賓、巴基斯坦、中國南部、臺灣等地，嚼食檳榔的風俗已延續兩千多年（李賢德，2010；周明儀，2008；Shah, Merchant, Luby, & Chotani, 2002）。嚼食原因包括禦寒、精神亢奮作用、去瘴消食、下氣去痰等療效之生理因素；穩定情緒、愉悅欣快等心理因素，以及習俗文化、社交禮儀、排解糾紛、鄉土零食等社會因素（李賢德，2010；周明儀，2008；黃振勳，2003；鄭斐芬、李景美，2002；韓良俊，2000）。戰後檳榔從景觀作物一躍成為年產值僅次於稻米的第二大經濟作物，以 2012 年為例，全臺檳榔種植面積總計高達 45,887 公頃；而位居前六名的南投（31%）、屏東（29%）、嘉義（16%）、花蓮（8%）、臺東（4%）等縣與臺中市（3%），栽種總面積更高居全臺 91%（行政院農業委員會【農委會】，2013），面積遼闊且高度集中於臺灣中南部與東部的檳榔栽種區文化，實需受到深入理解。

然而，無論國內外，檳榔的栽種、加工、販賣或食用，常與貧窮落後、低社經地位家庭相連結，且檳榔文化常被視為干擾學校教育成就或阻礙健康促進的因素。本研究進行之前，我親眼目睹村校聯合運動會場的一角，

---

<sup>1</sup> 致謝詞：兩位匿名審查委員的珍貴意見，強化了本文分析的深度與可讀性，作者獲益匪淺，特此致謝。

有好些小男孩、小女孩，或聽話、或自動自發地分擔著賣檳榔的勞務工作。學校保健室門口的防制檳榔海報上那張「吃檳榔易得口腔癌」的口腔病變特寫近在咫尺，「老師，要買檳榔嗎？」這句話，與家長「好懂事」、「真乖」等語言，在我的耳邊轟然作響。本研究的問題意識由此而起：對檳榔栽種區的學生而言，學校的檳榔防制教育傳遞的是什麼樣的知識？家庭與社區傳遞的又是什麼樣的教養？檳榔栽種區居民生計處境，如何在檳榔防制教育中受到考量？教師又如何從不同的角度重新理解並適度反映學童母文化，以幫助學童習得主流文化？為了回答這些問題，本研究試圖透過行動研究，瞭解主流檳榔防制教育的困境，並發展文化回應的檳榔防制教學。

## 貳、文獻回顧

### 一、檳榔防制教育的成果與反思

#### （一）國外檳榔防制教育相關研究成果

Shah、Merchant、Luby 與 Chotani（2002）探究巴基斯坦檳榔栽種區與嚼食盛行區 4 ~ 16 歲學童使用<sup>2</sup>與嚼食檳榔的習慣以及檳榔蔓延趨勢。研究發現，有 74% 的學童使用檳榔，35% 的學童嚼食檳榔，男多於女（72% vs 30%）、年級越長比例越高。初次嘗試與家人、朋友最有關，一天多達兩三包者高達 68%。父母對子女嚼食檳榔有重要影響，如：父親受 3 年（含）以下教育的學童更容易吃檳榔，受母親輔導課業的孩子較不可能使用檳榔。來自家庭醫學、社區健康科學與大學醫院等背景的 Shah、Qureshi 與 Azam（2008）針對巴基斯坦低社經地區、多元族群的三個公立學校（一女校、兩男校）、10 ~ 16 歲、共計 370 位學童從事量化研究。研究發現，98% 知道檳榔有害健康，88% 食用檳榔因素為好吃、朋友、上癮跡象、便宜、極易取得。檳榔（巴基斯坦稱檳榔為 chaalia/paan masala）包在亮亮的糖果包裝裡頭，有甜味劑，將檳榔切了之後折在檳榔葉中包起來，很

<sup>2</sup> 使用檳榔被定義為：購買、生產、加工或行銷等行為。

受學童（60%）歡迎，連 4、5 歲的幼兒都吃。60% 學童雖表示擔心吃檳榔影響健康、78% 希望戒除，但依然有 77.5% 的學童表示會繼續食用。

Haleem、Siddiqui 與 Khan（2012）的研究發現主流學校衛生教育跟牙醫相關衛生教育人員一直投入口腔衛生教育，但教師時間不足、教學負荷過重，致使推動成本、效果與持續性都受到質疑。有鑑於越來越多研究肯定同儕帶領健康教育的效果，在世界衛生組織與巴基斯坦政府支持下，Haleem 等人以 1517 位六年級、多元社經與種族背景的學生為研究對象，進行實驗法教學研究，輔以口腔檢查、問卷、結構性訪談等方式檢證成果。研究結果指出，檳榔盛行率低了 28.5%，且牙醫帶領、教師帶領、同儕帶領口腔衛生教育的策略，在研究所包含的結果變異之中，雖然沒有非常顯著的效果，但有些證據顯示同儕影響幾乎跟傳統牙醫帶領衛教一樣有效，甚至比學校老師的影響更為巨大。臺灣檳榔栽種區處境雖與國外不盡相同，但國外學者針對檳榔栽種區與學童嚼食檳榔盛行區的深入研究，有助於本研究敏覺家長、同儕與商人行銷手段對學童的影響，而同儕帶領策略與本研究的教學設計也有異曲同工之妙。

## （二）國內檳榔防制教育相關研究成果與反思

針對國內小學檳榔防制教育進行批判反思的研究十分罕見。Huang 等人（2009）承繼國家衛生研究院 2004 年的吸菸調查專案，從臺灣桃園 5 所山區與 8 所城市學校取樣 1585 位三、四年級學生，研究發現，較高比例的原住民學生或位於多山地區學校的學童有較高機會咀嚼檳榔，因而建議學校針對最高機會嚼食檳榔的學童進行有效的政策與預防方案。

謝明賢、李國明與李明憲（2005）結合大學與小學教師的資源推動實驗型輔導型計畫，企圖由大學端輔導小學端建立永續經營的檳榔防制教育。八小時的教學課程設計包括：檳榔造成的影響、真實面對自我、學習改變、拒絕技巧、有效溝通等。學校更組成檳榔防制委員會，小學教師也戮力支持與配合進行相關課程，然而，由上而下的知識傳遞策略未脫複製傳統主流檳榔防制教學，研究最後指出缺乏納入學童生活經驗的困境，參與教師也反思自己的檳榔知識與教法。此外，謝明賢等人發現學童只能做到認知檳榔對牙齒健康的不良禍害，卻不真的能轉換成拒食檳榔的行為。李思賢、張弘潔、李蘭與吳文琪（2006）則提出家庭與學校社會資本足以

影響學童的內化行為問題。由此可知, 教師應敏覺學童將知識內化為行為時的學習阻礙, 且應覺察家庭與學校社會資本對學童行為的影響。

## 二、文化回應的檳榔防制教學

### (一) 文化回應教學的精神

文化回應教學 (culturally responsive teaching) 理念主張, 為使學生的學習經驗更具脈絡意義, 教師應適度反映學生的母文化, 以幫助學生透過熟悉的母文化習得主流文化 (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1994; Wlodkowski & Ginsberg, 1995)。文化回應教學必須建立學習者的文化認同, 而且, 為不同文化背景的學生設計課程與教材是教師的責任 (Sparks, 1994)。因此, 教師應依據學生的文化差異, 實施適性教學 (劉美慧, 2001), 以協助學生獲得較公平的機會去追求卓越的表現。統整上述, 教師應突破自己文化的視野, 嘗試跨越邊界的努力, 在兼顧主流教育目標的前提下, 將教學轉化為可以「反映文化差異」的教學。

### (二) 文化回應教學的實踐與反思對檳榔防制教學設計的啟發

國內外尚未有應用文化回應教學以發展檳榔防制教學之相關研究。近二十年, 國內的文化回應教學已從評介階段走向實踐與反思階段。研究者或運用文化回應教學進行課程設計, 以提昇學生族群認同、學習動機、學習表現、學習成就; 或反思自己在規劃、應用文化回應教學的歷程中所提升的文化識能與自省能力 (如: 何縉琪, 2005, 2007; 何縉琪、林喜慈, 2006; 李雪菱、范德鑫, 2013; 陳美如, 2004; 劉美慧, 2000, 2001)。這些研究主要應用在國語、社會等學校課程, 而少以學童家庭的經濟、文化與社會資本等生活經驗為議題; 研究對象主要為原住民、偏鄉學生, 而少以特定階級弱勢學生為對象。此外, 這些研究多強調善用學生母文化與生活經驗, 但對學生母文化的理解較偏重「族群傳統文化」的考量, 而較輕忽「當代文化」中學童現實的生活經驗。而且, 教師主要透過故事、傳說、文史資料, 或根據任教班級學生的文化脈絡, 再整合家長、社區的經驗作為掌握學童母文化的策略, 而少強調教師走出教室從事田野工作。Chen (2003) 提出與多族群交往的建議值得參考, 包括: 人際接觸、建立

關係、瞭解族群生活中的文化與經驗、訪談、參與或觀察族群慶典等。透過交往行動，教師得以降低偏見、解除刻板印象、澄清跨文化差異或族群間差異、瞭解學童生活經驗。

統而言之，為了探究主流檳榔防制教育的困境，並發展文化回應的檳榔防制教育，教師需增進對在地檳榔文化與學童生活經驗的瞭解、提升自己的多元文化意識，因此，研究者進行主流檳榔防制教學觀察與反思，並走入社區從事田野工作，與學童及其家庭與社區進行互動、溝通，再有意識地將學童家庭資本<sup>3</sup>（family capital）、學童母文化融入文化回應的檳榔防制教學。

## 參、研究方法與歷程

### 一、研究方法

#### （一）實踐與價值觀介入取向的行動研究

為達致上述目的，本研究採取實踐與價值觀介入取向的行動研究。一方面探索當地居民的生活世界與學童學習的關係，一方面提升教師與校護發展自主性專業的能力（autonomous professional self-development）。實踐取向的觀點企圖整合知識主客觀二元對立的觀點，並主張知識的形成是互動性與驗證性過程（夏林清、鄭村棋，1989）。此一派典認為行動者覺知受社會結構概念的影響，人的行為與知覺也受其中的意識形態或社會結構因素影響。因此，本研究以「批判」與「賦權增能」為研究的根基，二位協同教師相互激盪彼此的批判意識與省思能力，傾聽農工的聲音，深入認識學童真實的家庭、社區與校園生活處境，發現問題、凝聚共識、擬定轉型教學方案，並再修正與省思、再修正與再省思中發展行動研究。

---

<sup>3</sup> 家庭資本係指家庭所擁有的物質與精神財富之總和。本研究綜合 Coleman（1988）與 Bourdieu（1986）的理論，將家庭資本內涵區分為家庭經濟資本、家庭文化資本與家庭社會資本。



## (二) 文化回應的檳榔防制教學與行動方案設計

本研究所發展的文化回應檳榔防制教學與行動方案設計,並非在研究初期便已擬定出井然的架構。前三堂主流檳榔防制課程的觀察、反思是發現問題、評估需求的基礎,後七堂兒童社區劇場與田野工作,方為擬定計畫、執行計畫,並進入行動研究循環的歷程。

在兒童社區劇場教學中,教師透過開放式對話、合作思考等策略引導學童分享他們對主流檳榔教育的看法,也透過戲劇演出引導學童敘說及再現其認知與生活處境。在田野工作中,研究者與協同教師參與學校及部落的慶典及採檳榔、剪檳榔等農務,並與耆老、家長、校長、主任、教師及社區衛教專業人士進行互動或訪談。同時,研究者與協同教學者固定於每周課前及課後反思課程與教學並多次凝聚共識,以使檳榔防制教育知識與檳榔栽種區學童的文化進行更深層的連結。

## 二、研究場域、研究參與者與協同教學者

縱谷國小(化名)位於花蓮中南區,全校共計 45 位學生,全數居住在檳榔栽種區。本研究參與學童共計 18 位,就讀小三、小四,男孩 8 位、女孩 10 位。原住民學童佔 16 位(89%)、漢人學童 2 位(11%)。學童家庭型態多元,包括:6 個核心家庭(38%)、2 個大家庭(13%),8 個祖孫家庭(50%)。家長教育程度有 1 人為大學畢業(6%),2 人高中畢業(12%),15 人為國中畢業(83%)。8.3% 學童是低收入戶家庭,75% 的學童家長職業為臨時農工。農村大量的失業、待業勞動人口成了檳榔產業最佳的勞動力來源,農工從事剪檳榔、採檳榔、採金針、摺金紙等工作,每年三至六個月的檳榔產期,部分學童會幫忙剪檳榔,或在部落慶典時間販售檳榔。

從縱谷小學例行性的煙、酒、檳榔防制的問卷調查結果可看出,在研究進行之前,全校一到六年級學童於 97、98 學年度學童家人嚼食率分別為 89.58%、90.73%;學童自己曾嚼檳榔的比例分別為 39.58%、34.88%(97-文-卷、98-文-卷)。98 學年度問卷顯示當時還有嚼食檳榔的比例為 40%,且學童初次嚼檳榔時間在 6 歲以前者佔 33.33%,7~9 歲佔 40%,9~12 歲佔 26.67%。教導者主要為家人(53.33%)與朋友(33.33%)。

曾嚼食檳榔的原因主要是好奇（93.33%）、目前繼續嚼食原因依序為好奇（66.67%）、不好意思拒絕（16.67%）、感覺像大人（16.67%）；獲得檳榔管道 100% 都是家人。可見，家人、同儕、環境因素與學童嚼食檳榔的關係最密切。

本研究的研究者為大學教師李雪菱（本文作者，簡稱李老師），在縱谷國小擔任過 2 年的教師閱讀行動研究工作坊講師，也曾帶領大學生在同校承辦過 4 年 5 屆的寒暑期閱讀營，對當地的族群文化有初步的認識。協同教學者為資深學校護理師張素連（簡稱張校護），在縱谷小學已服務 18 年，對偏鄉及原住民學童教育及健康促進工作懷抱深刻的使命感。兩人有過多次的協同行動研究默契。

### 三、資料的蒐集、處理與分析

本研究主要資料來自教學影音記錄、兩位教師的教學省思札記、演出及巡迴座談的影音資料、參與觀察筆記，以及學童學習單、檳榔防制政策宣導海報圖片等資料。蒐集資料期間，偶然得知張校護每年有例行性的煙酒檳榔防制的問卷，此一資料也成為我們日後檢視行動研究成果的素材。

資料處理方面，首先將影音打成逐字稿，再與教學日誌、田野筆記、深度訪談、文件資料一起做初步的編碼。不同資料相互檢核，阿美族語翻譯則有賴學校校長與主任協助。分析的過程包括反覆閱讀、省思與討論，直到形成初步的理解與概念，過程中，研究者時常與張校護交換意見，最後將本研究發現與國內外相關研究文獻進行對話，完成本研究的發現與結論。

## 肆、研究歷程

### （一）協同教學的行動歷程

張校護有感於多年投入檳榔防制教育工作，但學童嚼食現象依舊，繁忙而瑣碎的工作使她「沒有時間與心力發展宣導策略的革新」，但她「隱

約感受過去衛教宣導策略的不足」(100403-筆-L),於是,藉著參加檳榔防制教育話劇比賽的資源,她主動尋求李老師協助,並開啟了此次協同行動研究的契機。

本行動研究教學方案自2010年4月起至6月底止,十次的課程期間,前三堂由張校護實施主流檳榔防制教育知識,後七週由李老師帶領學童敘說其生活經驗、反思家庭與學校實施的檳榔知識,並由此發展為兒童社區劇場的腳本<Ina<sup>4</sup>,我回來了>。十週後,我們參與比賽,接著在幼兒園、部落社區、小學巡迴演出共計四場次。田野工作則持續至2011年5月止,過程中,張校護帶李老師進入檳榔栽種區居民的生活世界。兩人每週保持兩個小時以上的討論,直至研究告一段落。

## (二) 貼近學童經驗的兒童社區劇場

<Ina,我回來了>劇本由18位中年級學童集體創作而成,故事內容以檳榔村三兄妹的成長為軸線,帶出農工家庭的勞動處境、親子關係,以及學童對主流檳榔防制教育的理解。劇中檳榔農工父母採檳榔、剪檳榔、買賣檳榔、上山採箭筍等工作場景,親切而有力地吸引社區民眾的目光,而母女衝突的橋段更是扣人心弦,將本劇帶至最高潮。最後一幕是二十年後,成年的三兄妹回到檳榔村,投入社區衛教並致力於農村社區營造等生涯圖像。

安插母女衝突這橋段時,李老師原想安排一段劇中劇,因而力邀學童腦力激盪,想想:「什麼角色可能為單純樸實的『檳榔村』解套?」過程中,李老師曾以醫生、老師等人物舉例,但未能得到學童共鳴;三年級女童R提議「護士姐姐」來當靈魂人物並一舉獲得全體學童青睞。原來,「護士姐姐」意味著文憑證照、薪資穩定、健康與革新的力量。女主角畢業後在醫院當護士,某日從繁華的臺北返回花蓮的家時,在門外親切呼喊:「Ina,我回來了!」思念與興奮之情溢於言表,然而一進家門,她卻再也無法忍受家人居然還在剪檳榔。於是,她跟母親大吵大鬧起來。女兒說:「我在臺北是做護士的,如果讓別人知道我的媽媽(是)做檳榔的、危害人,那我要怎麼見人啊?」母親賞女兒一巴掌,告訴她:「你唸護校的每

<sup>4</sup> 阿美語,音媵娜,阿美族人對母親或女性長輩的稱呼。

一塊錢都是我剪檳榔賺來的。」這段對話非常有力量，吞吐出面子問題與生計處境的糾結。李老師的省思札記紀錄者這段師生關係：

短短的課程時間裡，十八個小孩與我分享他們的生活經驗與受教經驗，我則努力保留學童的語言、句型與觀點。沒有這些學童，我不可能一個人導演這部戲劇。明裡，我謙虛地退居「老師學生」（teacher-student）的位置，心裡則老實佩服這些中年級學童小小年紀已有這許多承擔與設想。作為我的「學生老師」（student-teacher）（Freire, 1970），他們當之無愧。（100603-省-L）

### （三）行動迴響

對學童而言，檳榔經驗是生活的一部份，由於教師總是洗耳恭聽，原住民學童便願意費勁地使用官方語言轉譯其認知與行為。為了教導這個漢人老師（本文作者），學童不得不大量地以漢語解釋生活經驗。巡演後，他們回饋道：「演戲可以『學講話』」（指漢語腔調與句型）、「巡演讓自己變勇敢」、「不只學到很多拒絕檳榔的知識，也學會怎麼表達。」（100609-訪-S）。而「觀眾的笑聲與熱烈掌聲」最令他們印象深刻（100602-錄-M）。巡演結束後，學童飾演知性節目主持人，拿著麥克風，面對著我的攝影機，一搭一唱地說：「真的希望繼續演下去。」、「我希望全世界小孩以後都不要吃檳榔。」（100602-錄-G、R）

在社區家長的部分，FG 爸媽排除萬難，跟著我們到不同鄉鎮看學童的演出與參賽。FG 爸看了許多次，訪談時仍然激動地說：「這齣戲，出乎意料的好。」（100609-訪-FG 爸）他說他萬沒料到「居然是一部不說教的戲劇」。P 媽說：「沒想到我的孩子這麼會演戲！」（100609-訪-P 媽）。而面對家中吃檳榔的議題，家長的回應多元而活潑，他們說：「家長也不應該讓孩子吃檳榔」、「我們盡量不要在孩子面前吃檳榔」（100602-訪-I）也有一位家長幽默地說：「檳榔吃太少，對牙齒不好。」（100602-訪-K）一家都是剪檳榔農工的 FG 爸強調農村「就業機會太少」、「多元就業方案不足且不公平」（100602-筆-L），致使中壯年離家工作，年邁的老人、失

業的年輕人與必須照料孩子的親人不得不在選擇有限的處境下從事此類吃力不討好的低薪工作。他說：

當然吃檳榔不是很好啦，也希望說吃檳榔這個風氣可以慢慢的改掉這樣子，不然講真的因為我們這邊真的是檳榔村啦，對外面比較大一點都市環境來講，風氣真的不是很好。……鄉下真的沒有什麼工作機會。（100602-訪-FG 爸）

演出結束後，衛生所護理長 N 一邊拭淚，一邊說：「這齣劇，根本就是在演我的故事」：

……掉眼淚了，因為我小時候家裡也是這樣的環境，以前家裡也是種檳榔，然後爸爸媽媽也是靠這些把我養大，然後讓我去讀護校，到現在弟弟們也是從事這個行業。一家五口，然後現在媽媽七十多歲，也還在剪檳榔。我說媽媽現在妳把我扶養長大我已經當護士了，不要再去剪檳榔了。她說，已經從年輕做到老做慣了，這些就是生活的支柱。所以這個也是一個生活的無奈啦！（100602-訪-N）

99 學年度張校護例行性的問卷結果在研究結束半年後出爐，從問卷結果可看見家長的改變行動。問卷結果分析發現，全校學童的家人檳榔嚼食率有下降趨勢，99 學年度學童家人嚼食率從 97、98 學年度的 89.58%、90.73%，降到 77.5%；學童自己嚼檳榔的比例也大幅度下降，從 97、98 學年度的 39.58%、34.88%，降到 99 學年度的 15%（99-文-卷）。

表 1

項目	學年度	97	98	99
家人是否嚼檳榔	是	89.58	90.73	77.5
	否	10.42	9.30	22.5
你自己是否曾經嚼檳榔	是	39.58	34.88	15
	否	54.17	65.12	77.5

註：本表資料擷取自 97～99 學年度縱谷小學辦理健康促進學校問卷調查統計表

每份煙酒檳榔例行性問卷調查對象都是全校一到六年級學童。此問卷調查的限制是：假若畢業生剛巧嚼食檳榔比例高，且小一新生剛巧嚼食比例低，則易顯出健促推廣得特別成功；反之，則是特別失敗。從表 1 可看見，97 與 98 學年度的比例出入不大，但到 99 年度，家人與學童檳榔嚼食率驟減。因此，研究者檢視健促問卷中的其他項目（煙酒防制項目）是否也有類似的結果，卻發現 97、98、99 學年度煙酒食用率調查結果差異極其微小，由此顯示檳榔防制項目在 98 年度文化回應檳榔防制教學推廣達到正向效果。學童及其家人檳榔嚼食率大幅下降，並非本研究的目的，但此量化結果依然在研究告一段落後鼓舞了研究團隊。

## 伍、研究發現

### 一、農工家庭經濟資本累積困難，學童理解家庭生計與檳榔產業的兩難

臨時農工收入微薄，即使檳榔盛產期拼命工作，也不易累積家庭經濟資本。學童已能理解家庭生計與檳榔產業的兩難，檳榔不僅是生計策略，更是生存議題。

二十歲的沛在都市失業，回流家鄉後立即即成為臨時農工。張校護問畢業多年的校友沛：「一公斤八塊錢，一個晚上才賺四百塊的工作薪資，怎麼過日子？」（100609-筆-討）沛豁達且瀟灑地答道：「老闆會提供三餐」（100609-筆-討）。另一位剛失業的 Yao 則說：「幸好回到這裡來，至少有剪檳榔的工作。」（100609-訪-Yao）田野期間看見的是，一旦老闆要

求趕工，農工無不盡力配合，即使打瞌睡剪到手指頭也繼續工作。P 媽、Q 媽、R 媽與 H 媽白天在餐廳工作，晚上熬夜剪檳榔，假日一聽到有更好的打工機會就相約去打工，子女則暫託鄰居或親戚看顧。

多數學童課後在無人指導與陪伴的狀態下完成作業（或無法完成作業）及玩耍；遇上檳榔產季，學童協助父母從事多多少少的檳榔勞務；碰上雨季，學童則相約一起撿拾蝸牛回家養殖、販售或食用，凡此種種，體現了農工家庭經濟資本的匱乏與「兒童貧窮」現象。

課堂上，李老師扮演劇中小孩詢問劇中的「大人兒」：「為什麼你要剪檳榔？」對學童們來說，這可真是一個「簡單」的問題，他們熱烈地搶著回應道：「為了賺錢」、「為了小孩要吃飯」、「為了要養活家裡的人」（100410-課-錄）。

有一次，李老師想著檳榔防制教育的最終極目標究竟是什麼？是讓檳榔消失嗎？劇場中，李老師問：「如果沒有檳榔呢？」學童很確定沒有檳榔的世界將會變得不同，他們說：「剪檳榔的會沒有工作」、「愛吃檳榔的人會沒有檳榔吃」、「賣檳榔的人沒有錢賺」、「宣導的人就不用再宣導這個東西了」、「會很少土石流」、「死亡人數會整個減少。」（100410-課-錄）

這群不善長篇大論的中年級孩子通常以簡答的方式回應，但是，三年級女孩 G 卻發表深入而長句子的心得。她說：「小孩子的爸爸、媽媽，還有奶奶，他們如果失業的話，然後在這個檳榔村（化名）只有（剩下）剪檳榔的工作。沒有檳榔，他們會沒有工作。」（100410-課-錄）學童 G 敏覺到杜絕檳榔與農村人口失業的兩難，其敘說圖像正是她的家人處境。

看完巡迴劇場在地衛生所護理長 N 說：

那（戲劇）也是一個本地的生活的寫實啦。現在鄉下……阿都沒有（工作機會），就是靠檳榔。……好多老人家來衛生所就是因為剪檳榔腰痠背痛，剪到天亮，然後血壓高、熬夜沒睡，然後脊椎骨痛、手痛，就來拿藥。跟他們講不要再這麼辛苦，這樣熬夜對身體不好，他說，就做半年而已，每年的十二月到隔年五月，然後之後他們半年又要失業了。（100602-訪-N）

## 二、學童寓居於家庭與學校社會資本的斷裂處

### （一）家庭社會資本

出身於另一個檳榔栽種區的女老師 U 觀看完演出後心疼地表示，每次看爸媽剪檳榔既辛苦又影響健康，她嘗試給父母錢以吸引母親不要繼續這份勞務工作，但父母不為所動，他們認為既然子女有了穩定收入，更要「幫別人趕工」，這是檳榔農工社會資本的實踐邏輯。

……媽媽跟爸爸輪流去幫忙剪檳榔，剪的時候老闆會對他們很好，會給他們買維士比等等食物或飲料，大家一邊工作一邊吃吃喝喝。時常，媽媽剪到凌晨十二點回家睡覺，然後輪到爸爸去，爸爸就從十二點剪到隔天凌晨。（110516-訪-U）

辛勤熬夜工作，往往落得一身腰酸背痛。但一邊工作、一邊開玩笑，樂天知命，整個剪檳榔的場子也是充滿情趣的人際網絡。

李老師：阿嬤，剪檳榔怎麼算？

阿嬤 A：一公斤八塊錢。

李老師：一個晚上可以剪多少？

阿嬤 A：我喔，普快啦，可以剪四五百。

（我們哈哈大笑）

阿嬤 A：自強號就一千多啊。

阿嬤 B：大多剪兩三百而已。

阿嬤 C：莒光號跟普通車不一樣啊。（100602-訪-I）

### （二）學校社會資本

小學新生報到第一天，老師與校護偶爾會在錯愕中看見滿口鮮紅、甚至唇紅齒落的七歲紅唇族女孩。一問之下，才知道女孩每天與母親作伴，「母親吃檳榔，女童就跟著吃檳榔，導致孩子牙齒不怎麼健康。」（100515-觀-C）學校師長對女孩及其家庭的評論，反映出女孩處於相對弱勢的學校社會資本。她的容顏似乎說明了一切，未來，她勢必得從缺乏學校社會資本（學校認同低）的起跑點開啟她的求學生涯。



### (三) 在家庭與學校社會資本的斷裂中迷茫

統整 18 位學童對嚼食檳榔的態度有三類。一是「信誓旦旦」地肯定自己這輩子絕對不會吃檳榔；二是呈現「擔憂迷惘」之狀，因擔心與好奇而困擾；三是自覺長大後必將因為「身不由己」而開始嚼食檳榔。

學童 H 上課時主動舉手表示「擔心自己長大會吃檳榔（成癮）」。李老師順勢將學生的提問發展為一個議題，老師問：「為什麼擔心自己以後會吃檳榔（上癮）？」學童的意見包括：「口腔癌」、「不好看」、「擔心萬一有人請我吃。」「有人請我們吃，我們不好意思拒絕。」依循話峰，老師再次追問：「那有人請我們，怎麼辦？」學童說：「真的會很好奇。」、「那看起來很像是嚼口香糖。」（100403-教-L）

隔週上課，學生 H 與李老師閒聊時主動提及其嚼食檳榔經驗：

李老師：上次你說你有吃檳榔喔？是我們上檳榔課之前？還是上檳榔課之後？

學生 H：之後。

李老師：之後還吃喔，吃起來的感覺怎麼樣？

學生 H：很好吃啊。

李老師：可是護士阿姨坐在你旁邊耶，上檳榔課之後你還有吃，為什麼？

學生 H：因為我覺得檳榔要加 imut<sup>5</sup> 才會紅紅的啊，我就想說為什麼要加那個白白的，所以我就拿來吃看看。（100410-課-錄）

## 三、學童的家庭文化資本與學校文化資本的錯落

### (一) 家庭的文化教養施為

約有 75% 的學童曾參與剪檳榔。老師問：「替爸爸媽媽剪檳榔的感覺是什麼？」學生回答：「有點難。」「會剪到手，差點剪到連指甲都沒有。」（100410-課-錄）協助檳榔勞務不只貼補家用，也是孝順的表現。

學童購買、販售、料理檳榔，甚至有人也嚼食檳榔。劇場課上，教師引導學童去思考檳榔跟自己、家庭、環境與社會的關係，也更進一步去反思「檳榔究竟是什麼」。從學童的語言及詮釋中，教師理解了學童的日常

---

<sup>5</sup> 檳榔嚼食加工品，阿美語。

生活豐富的「檳榔『功能說』」，而這些說法是過去主流衛教中「不說」或「不聽」的內容，包括：1. 預防口渴：勞動工作吃檳榔比喝水更能減少解尿，以免被老闆誤會偷懶。2. 禦寒：吃了之後全身暖和，無須穿厚重衣服，也能長時間從事勞動工作。3. 人際互動的媒介：人際相處中禮尚往來，分享食物。4. 免於重複性勞動的無聊，以及 5. 可以賺錢等。

「部落裡有很多老人家每天吃檳榔，但牙齒非常健康。」六十多歲的阿嬤 F 在受訪中反問我：「檳榔是像喝酒不能過量那樣，還是完全不能吃？吃一點點會怎樣？」（100515-訪-F）田野中 F 阿嬤的迷惑，與課室裡學童的迷惑居然甚為相像。他們與衛教宣導的理念理想「保持安全距離」，無論男女老少，其檳榔經驗雖然豐富，卻不一定都正確。然而，貼近居民處境之後，真正的學習才可能開始。

## （二）學校的文化教養施為

主流檳榔防制教育的邏輯簡單、清楚且相關口訣容易讓學童朗朗上口。過程可簡化為三：一是「吃檳榔不健康、不雅觀、破壞土地、檳榔西施妨礙良善風俗」；二是「但是有人卻在食用他們」；三是「讓我們一起拒絕嚼食檳榔」。此外，在主流的檳榔防制衛教海報或宣導影片中，潰爛的牙齒、病變的臉頰與土石流災害畫面總是令人怵目驚心。這些檳榔防制教學邏輯與策略較為單面向，但是，有的學童回家會積極規勸父母、祖父母或家人「不要再吃檳榔了」、「吃檳榔會得口腔癌」。張校護從學童的回應中感受到：「學童至少不會『未經思索』便拿起檳榔來食用，即使開始嘗試食用檳榔，他們也必然得經過一番認知上的掙扎歷程。」（100410-筆-L）。

## 陸、研究討論

### 一、檳榔栽種區學童生活經驗凸顯其家庭資本的匱乏與兒童貧窮處境

#### （一）低家庭資本的學童在環境與同儕示範下易陷入「身不由己」的兒童貧窮處境

低家庭資本（低家庭經濟資本、低家庭文化資本與低家庭社會資本）學童，不只經濟資本匱乏，更易陷入貧窮困境。他們不認為自己有辦法拒絕他人，或覺得合群和善比較有助於未來的互助與生存。他們說：「朋友請我、我應該會吃」，以及，「我長大以後一定會『身不由己』」。

貧窮，包含學童經濟資本獲取與各種資源獲得的受限與匱乏感受，也包括日常生活中較高機會發生負向生活事件（父母離異、疾病等）。貧窮與阻礙成就動機的次文化常存有共變關係（張朝琴，2009）。張朝琴（2009）將貧窮兒童的諸多生活體驗歸類為：剝奪（缺乏生活所需物品與服務）、排除（主要以年紀、性別、社會階級、世襲制度為主），與脆弱度（所處環境裡各種多變的人事物構成的威脅）等三方面，其複雜性是這三方面交互作用的結果。影響所及，可能包括兒童在生理、情感與社交人際方面的深刻體驗。本研究在課室內外有許多學童生命故事支持著上述論點。C、D 是就讀三、四年級的兄弟，父母離異多年，兄弟倆與母親同住，負照料與教養之責的父母親都是檳榔嚼食者，且父母也無法排拒親友請吃檳榔。C、D 肯定地說：「如果朋友請我，我就會吃。」另一位小四學童 H 與母親同住，母未婚，多年來四處打工，且長期在抽煙、喝酒、吃檳榔的卡拉 OK 兼職陪酒相關工作，學童 H 坦率直言「我長大以後，一定會『身不由己』」。研究期間，學童 H 在一年半內面臨了家人疾病以及三位親人接續死亡。類似處境連大人都不易從容應對，但低家庭資本的貧童卻不得不提早且高密度地承擔家庭危機與壓力。

承擔物質剝奪（material deprivation）與社會剝奪（social deprivation），對學童各個身心發展階段的順暢度不利，也可能限制其未來生活機會與社會地位（Brooks-Gunn, Duncan, & Maritato, 1997）。此外，貧窮對兒童的「脆弱度」也有極大影響力（張朝琴，2009）。飾演在臺北當護士的女主角 R，因擔憂表現不佳受批評而於兩次演出後有劇烈的情緒起伏，張校護投入大量的時間陪伴 R。現實生活中，R 的母親長期為家暴受害者，父母離異後，R 母依然時常被男友施暴。從事建築臨時工的 R 母長年居住外地，她數度於鷹架摔落後返家療養，凡此經歷皆令心繫母親的 R 呈現脆弱度高的狀態。

處於發生負向生活事件機會高，且因應資源較少的學童，發生內化行為為問題的可能性也隨之升高（葉佐偉、鍾偉恩、林亮吟，1998；Rutter, 2003）。在經濟資本匱乏的外衣下，貧童長期處於醫療照護缺乏、糧食不足的處境，而學童的認知學習環境、課後時光、假日休閒、親子文化涵養機會、未來多元入學方案等生活機會（life chances），都難以跟上一般中高收入家庭子女的水平。可見，難以撼動的經濟結構與污名經驗，甚至可能使學童提早「繼承」（Bourdieu & Jean-Claude, 1979）其貧窮階級。

## （二）家長的身教言教有助低家庭資本學童擁有說出「我長大不會嚼檳榔」的自信

剪檳榔作為家人季節性的生計策略，使得學童無法像多數學校老師那樣當個「局外人」，單純順服「不吃檳榔」的說法。然而，家長的身教言教，有助於低家庭資本學童既能理解家庭生計與檳榔產業的有機連帶，又具有為自己的行為做主的自信，他們說：「我長大不會吃檳榔。」

Shah 等人（2002）、Shah 等人（2008）的研究都強調環境、父母、成人以身作則等因素對學童嚼食檳榔的影響。F、G 住在大家庭裡，每個親戚長輩都是檳榔農工，父母於下班後及假日與家人一起當檳榔農工。受訪時，FG 爸直言住在「檳榔村」是一種「污名」，與 F、G 朝夕相處的叔叔、奶奶則為檳榔嚼食者。FG 父母僅於豐年祭慶典時食用檳榔，平時拒食檳榔，是村中罕見的不食用檳榔的年輕夫妻，F、G 理解檳榔與家人生計的關係，對自己拒食檳榔的態度也十分篤定。這類例子並不多見，卻能呈現雙親身教言教有助於學童拒食檳榔。

## 二、檳榔栽種區學童的受教經驗凸顯「學校忽略學童家庭資本易使學童學習受阻」

### （一）忽視學童文化差異的學校教育，易阻礙學童學習

在家與在校，學童習得的是兩套截然不相容的觀念。學校若僅單面向地宣導檳榔防制（「種檳榔不利水土保持」、「吃檳榔易得口腔癌」等），而看不見學童身處於一個檳榔唾手可得、充滿仿效對象的環境、加工品刺激好奇等商品化因素（「看起來很像是嚼口香糖」、「檳榔要加 imut 才會紅紅的啊，我就想說為什麼要加那個白白的，所以我就拿來吃看看」），

以及家庭社區農工的勞動處境、禮俗祭儀（如：豐年祭典中情人傳情物等意涵）、社交文化（如：檳榔可禦寒、解渴等「功能說」），教師很可能忽視學童文化差異的學校教育，快速地將學童個人或家庭教養「問題化」，阻礙學童學習。

忽略原住民族的文化差異代表著主流社會對原住民族群文化的否定（張朝琴，2008）。當教師習慣用自己的文化模式來解釋學生的學習型態，學生因文化所表現的學習行為便易被視為學習的障礙，而多數教師也看不見自己在教學中所回應的其實是主流社會的價值標準與文化知識（Irvine, 2001）。許多教育工作者因脫離窮人、低薪、缺乏財富與最基本需求的經驗，傾向中產階級的社經位置的他們往往難以理解不同社經團體的價值、態度、行為、信仰的差異（Manning & Baruth, 2004）。當教師單面向傳遞著檳榔的不雅、噁心、社會負向觀感等教育，教師極可能也傳遞著罪惡感教育、貶低學童父母的教養知能，因此，忽略家庭與學校文化差異的學校教育，易成為阻礙學童學習的推手。

## （二）否認學童家庭社會資本的學校教育，帶給學童異化感受

李思賢等人（2006）發現越缺乏家庭社會資本（家庭互動低、家庭衝突高）及學校社會資本（學校認同低）的學童，其內化行為問題越嚴重。本研究支持上述論點，並進一步提出，否定學童的家庭社會資本的學校教育，則可能為學童帶來異化（alienation）感受。

理論上，社會資本著重在「關係」層面，擁有越多有助於目標達成的關係、人際交往資源與社會網絡，促成個人目標實現的無形資本就越多（林南，2004；黃毅志，2002；Coleman, 1988）。家庭社會資本越高，表示父母對子女教育投注的時間心力越多、親子互動越頻繁，子女教育上的獲益也越高；而學校社會資本越高，表示親師關係、師生關係、同儕關係等人際關係網絡強度越強，對子女也越有利（周新富，2003；Coleman, 1997）。但是，檳榔農工的家庭社會資本遠比上述理論更為複雜。舉例而言，檳榔農工為了照料子女而放棄到外地工作，與父母相處的學童能體諒父母辛勞、照顧弟妹、料理食物、從事家務、協助父母工作，許多時候農工家庭親子互動頻繁，彼此親密照應，此時，他們擁有較高的家庭社會資本。但從另一個角度看，檳榔產季，農工工時長，投入子女教育時間與心力的資

本相對低；非檳榔產季，農工陷入失業或到處打零工等經濟匱乏處境，此狀態易導致家庭衝突增高，此時，他們擁有較低的家庭社會資本。在對學校社會資本的投注方面，忙於生計已使檳榔農工自顧不暇，而其家庭社會資本不易直接轉換或累積為學校社會資本，因此，學校社會資本與檳榔農工的家庭社會資本「兩廂扞格」，農工家長少有興趣投入親師互動，遑論關心學校教育。

當此之際若教育宣導者全盤否認學童家庭社會資本，甚至污名化學童家長價值觀與學童的檳榔經驗，學童將不易對學校教育產生認同與歸屬感，甚至容易陷入痛苦的學習歷程。劇場中，「護士姊姊」憤怒地表達自己在臺北當護士了，父母卻還在剪檳榔，「如果讓別人知道我的媽媽（是）做檳榔的、危害人，那我要怎麼見人啊？」學校教育幫助「護士姐姐」階級向上流動，卻也造成「護士姐姐」難以認同原生家庭多年累積的人脈、關係等社會資本，終至走向疏離、異化，想「回家」，卻不一定回得了「家」。  
<Ina, 我回來了>最高潮的這段劇情是學童與檳榔農村居民熟悉的「生命體悟」，不僅由中年級學童隨口編出，幾次演出皆獲臺上臺下共鳴，令人覺得既心疼且震撼。課堂上，師生偶然中討論到「如果世界上沒有檳榔」的話題，學童的回應乍看之下是學校主流檳榔防制教育的成功（「會很少土石流」、「死亡人數會整個減少」、「愛吃檳榔的人會沒有檳榔吃」），仔細聆聽卻有學童對家人失業的恐懼（「剪檳榔的會沒有工作」、「賣檳榔的人沒有錢賺」），以及學童有被主流衛教否定的異化感受（「宣導的人就不用再宣導這個東西了」）。

學校文化具有正當性，忽視學童家庭社會資本的學校教育，其力量恐迫使學童與「家」日漸疏離，乃至寓居於一個「回不去的家」，平添異化感受。

### 三、回應檳榔栽種區學童文化的檳榔防制教學之行動特色

#### （一） 在理解與陪伴中提昇學童學校文化資本並間接帶動家庭文化資本

謝明賢等人（2005）發現，社區、家庭與學校的指導不同使健促推動不易，翟本瑞（2002）強調家庭文化資本才是影響學童學習成效最重要的

因素。本研究肯定這些學者的觀點，並認為教師應積極提升檳榔栽種區學童文化資本，使弱勢學童能與其他優勢族群一樣，共同享有獲取高階知識的權利和機會（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008），因此，我們主張發展在理解與陪伴中增能學童的行動，透過提昇學童的學校文化資本，間接帶動學童的家庭文化資本。

舞臺上，學童扛著真正的檳榔、穿著農工父母平日穿的工作服，演出農工為生計奔走而無暇陪伴與指導子女課業的處境，學童的表現呈現了學校對家庭與社區的理解，也撫慰了家長與社區居民的心。另一方面，這部戲劇不把觀眾當成客體，而決定「讓觀眾成為演員」，既呈現家長要求子女購買檳榔、子女仿效長輩食用檳榔，以及加工品吸引學童食用檳榔等狀況，也呈現學童與家長（演員）反思後決定為了健康而發展拒食檳榔的行動。學童的認知理解與行動表達獲得了師長、家長、觀眾的肯定（「這齣戲，出乎意料的好。」「居然是一部不說教的戲劇」），而此一增能的力量正是透過提昇學童學校文化資本間接帶動學童的家庭文化資本之例。無數次的語言表達、文字表達、為處境發聲，以及參與劇場巡演與參加戲劇比賽等歷程，使學童自覺學習能力提升（「不只學到很多拒絕檳榔的知識，也學會怎麼表達」、「我更會『講話』了」），學童的家庭文化資本也受子女與學校帶動而提昇，比如：父母主動參與子女於外地的巡演、主動借DV錄下子女的舞臺演出、父母驚嘆子女的展演能力（「沒想到我的孩子這麼會演戲」）、自覺不該示範吃檳榔（「家長也不應該讓孩子吃檳榔」、「我們盡量不要在孩子面前吃檳榔」），甚至，有的父母開始願意與學校老師談心、聊天。

## （二）善用同儕力量肯認並提昇學童家庭社會資本

張朝琴（2009）指出，經常受到鼓勵與讚賞、感覺強壯而健康的兒童，其復原力往往較強；常受羞辱排擠的兒童則脆弱度高。本研究肯定上述理解，並主張教師應善用同儕影響力（Haleem, Siddiqui, & Khan, 2012）進行檳榔防制教育，積極肯認並提升學童家庭社會資本。

由被培訓過的同儕帶領正向的知識與行為，有助於社區與學校觀眾的心理健康與內化行為。學童站在舞臺上，透過耆老（演員）夫妻引導社區居民認同主流檳榔防制教育的內涵，肯定年輕人改善農村經濟網絡的用心

（「他們都是（孝順、不嚼檳榔、投入農村改造計畫）好孩子啊」），肯認學童家庭社會資本（農工們互惠互助、樂天知命），也積極透過「正向支持學童家庭社會資本」（「不要瞧不起檳榔村的小孩！」、「對！不要瞧不起我們做農工的！」）取代「否定學童家庭社會資本」。巡演後，中年級演員成為全校明星（「低年級嚮往早點唸中年級；高年級羨慕地抱怨『為什麼我們沒有（上臺演出）？』」（110531-訪-C））。演員學童因得到家庭、社區與學校的正向回應，而提昇其自尊自信（「我變勇敢了」）；學童家長則有一種被理解與信任的欣慰，且相當肯定學校教育的用心。

## 柒、研究者的省思

研究期間，學童、家長與老師的關係位置幾經移動與轉變。學童從過往的受教者轉變為知識分享者、經驗教導者與不折不扣的發聲者；家長，則從過往的衛教被宣導的對象，轉變為活生生的、有生命感的「人」，他們被子女帶動，也變得願意發聲；研究者、校護與學校教師則有機會從過往的教學者位置，轉變為傾聽者、學習者與深思下的行動者。研究告一段落的隔年（99 學年度），縱谷小學已不再借助外來大學資源的協力，校長、張校護與學校老師合作並延續了同一齣劇本巡演的計畫；又隔年，張校護更將兒童社區劇場帶入煙酒防制與性別教育主題。張校護因為對「專業」做出自我批判及行動革新而承受巨大壓力，但是，張校護依然不忘初衷，難行能行。

研究告一段落至今已第三年，獻上文稿時，張校護說：「經歷這段過程，小朋友真的跟以前不一樣了。」現在小朋友總是吵著說：「護士阿姨，那這次我們要去哪裡巡迴演出？」（130329-討-C）張校護也樂得四處洽談演出地點。學童相信自己有能力上臺、可以說出有意義的話、相信自己具有教育影響力，這對本研究是最大的回饋。

## 捌、結論與建議

壓迫、剝削與社會正義這類沈重且爭議性的議題，對一般學童來說顯得遙遠。但是，研究幫助我們看見學童不斷地在家庭、學校與社會中所遭



受的不平等議題。身為教師,我們需要在適當的時候,幫助他們批判性的瞭解,以及,挑戰這些力量(Ramsey, 2004)。文化回應教學作為一種激進(radical)的計畫(劉美慧, 2001),教師需要看見文化差異,發展批判、省思的行動,以追求的社會正義課程的轉型實踐(劉美慧, 2007)。*<Ina, 我回來了>*這部戲劇與巡演歷程對師生與家長來說都是充滿批判與省思力道的學習歷程。本研究揭露了主流檳榔防制教育的缺失與困境,也發現回應文化差異的教學既能有效進行檳榔防制教育,也能幫助教師瞭解學童的家庭資本,降低學童學習的異化感受,並發展提昇學童學習能力的教學。

學校教育應是提升學童文化資本、促成學童階級向上流動的途徑,然而,主流檳榔防制教育較為單面向地傳輸健康風險與污名化的論述,可能讓學童在食用檳榔前多一層阻嚇力,卻不足以讓學童在豐富的生活經驗中解套。本研究發現,檳榔栽種區低家庭資本的學童,易受環境與同儕示範影響而陷入「身不由己」的兒童貧窮處境,且家長的身教言教有助於學童擁有說出「我長大不會嚼檳榔」的自信。因此,建議檳榔防制教育對象應包含學童家人,對於物質環境與人為鼓勵嚼檳榔等因素,宜理解並導正,而非迴避或貶低。其次,本研究提出忽視學童文化差異易造成學童的學習阻礙,因而支持教師深刻理解文化差異對貧童求學生涯的影響,教師若能走出教室,真正與學生的母文化進行互動、溝通與瞭解,在教學中所回應的文化才得以貼近學童經驗。此外,教師應將互為主體的師生對話取代由上而下的宣導態度,以有效幫助學童學習。再次,本研究發現否認學童家庭社會資本的教育,易使學童產生異化感。因此,建議教師同理學童的異化感,肯認並提昇學童的家庭社會資本,以使學童樂於學習。本研究焦點之一雖是對主流檳榔防制教育的批判與省思,但類似的省思也可能溯及其他面向的學校教育。比如,異化感不僅是主流檳榔防制教育為檳榔栽種區學童帶來的負面教育效果,所有忽略學童文化差異的各領域教學,都有可能帶給學童異化感受。

貧窮兒童現象是檳榔栽種區學童極大的結構性困境,「檳榔產業」使農工家庭暫獲溫飽,卻可能造成農工子女提早「繼承」(Bourdieu & Jean-Claude, 1979)貧窮階級;然而,杜絕檳榔卻可能造成農工生計再陷

困境。此為本研究談「拒食檳榔」而非「杜絕檳榔」的原因。眼前最棘手的是物質剝奪、社會剝奪已波及兒童健康與兒童學習，類似處境必然已使偏鄉教師陷入專業發展的困局。因此，值得未來研究者持續探究的議題還包括：檳榔產業底層的栽種與加工農工收益如此微薄，究竟誰才是檳榔產業的贏家？貧窮農村學子如何可能翻轉其階級？又，如何提升偏鄉教師的多元文化意識？本研究受巡迴時間與學校學期規劃安排等限制，師生無法就農村的未來願景做更深入的討論，建議有心教師可將國內外社區營造成功案例、農業轉耕與雜作轉型方案納入社會、公民、鄉土教育課題與學校本位課程。最後，政府應徹底檢討行之多年卻無法改善底層勞工的「多元就業方案」，讓資源做更公平而有效的分配；在農業輔導方面，建議政策擬定者透過「文化回應的輔導方案」取代過去的「廢耕轉作補助方案」，以增加農民接受度、具體改善農民生活。臺灣的檳榔栽種區面積遼闊，文化回應檳榔防制教學還有許多值得耕耘的場域。本文拋磚引玉，希望未來有更多有心的研究者、教學者與政策制定者能持續投入並開展這份愛的行動。

## **ACTION RESEARCH IN CULTURALLY RESPONSIVE TEACHING ON PREVENTION OF ARECA NUT CHEWING**

### **INTRODUCTION**

The growing, processing, selling, or chewing of areca nut are closely connected with impoverished, underdeveloped, and low socioeconomic status families. The areca nut culture is widely regarded as a factor that interferes educational achievement and obstructs one's health development. This study tried to understand the predicament of current measure in areca nut prevention through action research, and formulated culturally responsive teaching on prevention of areca nut chewing in areas where areca nuts were grown.

### **METHOD**

This study employed the action research which features practicing and values intervention. On the one hand, it explored the relationship between local residents' real world and schoolchildren's learning. On the other hand, it enhanced the autonomous professional self-development among teachers and school caretakers. The culturally responsive teaching on prevention of areca nut chewing and the action plans proposed in this study was not completely formulated in the beginning of the research. It was revised and finalized after we repeated the action research, in which we found the problems of current measure in areca nut preventive education; we listened to third and fourth graders who live on the land where areca nuts were grown. In addition, we've got to understand the living and learning experience of these schoolchildren. Also we conducted fieldwork, do culturally responsive teaching, facilitate the forming of children's applied theater and tour the theatrical company, and organize gatherings of elderly people in local communities and schools.

## FINDINGS

School education is meant to augment school-age children's cultural capital and to be the way that increases social mobility. However, the fact that current areca nut preventive education is limited to the threat to health and stigmatization may well act as a deterrent to schoolchildren before they chew it. It is not sufficient to release them from addiction in real life. The research found that the impoverished children in areca nut plantations are potentially subject to environmental and peer influence, and become involuntary addicts. The parental teaching by words and by examples may develop schoolchildren's confidence to say "I won't chew areca nut when I grow up." Furthermore, disregard of the children's cultural diversity may cause an impediment to their learning behaviors, and denial of their family social capital can stimulate a sense of alienation from schooling.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

Schoolchildren "inherit" the identity of impoverished class earlier than expected under the unshakable economic structure and stigmatization experience (Bourdieu & Jean-Claude, 1979). Nevertheless, elimination of areca nut could threaten the livelihood of farmers and labors. The most pressing issue is that the phenomena of material deprivation, social deprivation, extreme vulnerability, and poverty have affected the health and learning of the children who live in the areca nut growing areas (Chang, C. C., 2009; Brooks-Gunn, Duncan, & Maritato, 1997). When negative life events happen to schoolchildren more frequently, and resources available are insufficient, the problems of internalizing behaviors will be more common (Yeh, T. W., Chung, W. E., & Lin, L. Y., 1998; Butter, 2003). In that case, disregard of the diversity and lack of understanding of schoolchildren's native culture will definitely hamper the professional development for teachers who work in remote areas.

The serious and controversial issues as oppression, exploitation, and social justice were far too early for most schoolchildren. However, this research shed light on the injustice schoolchildren had suffered in family, school, and society. As teachers, we need to help them understand and challenge the power in a critical way at an appropriate time (Ramsey, 2004). While culturally responsive teaching is a radical scheme (Liu, M. H., 2001),

teachers have to see the culture diversity and take actions to criticize and reflect in the hope that courses of social justice can be put into practice in whatever form (Liu, M. H., 2007). This study revealed the defect and predicament of current areca nut preventive education, and found the teaching in response to cultural diversity can not only pave the way for effective areca nut preventive education but also help teachers understand schoolchildren's family capital. It also reduced the sense of alienation in schooling, and developed the teaching that can boost schoolchildren's learning capability.

## 參考文獻

- 行政院農業委員會（2013）。**101年農業統計年報**。臺北市：作者。（2014年3月11日取自 <http://agrstat.coa.gov.tw/sdweb/public/book/Book.aspx>）
- [Council of Agriculture, Executive Yuan. (2013). *2012 Agriculture yearbook*. Taipei: Author. Retrieved March 11, 2014, from <http://agrstat.coa.gov.tw/sdweb/public/book/Book.aspx>.]
- 行政院衛生署國民健康局（2002）。**九十一年國民健康調查**。臺北市：作者。
- [Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare. (2002). *2002 National health survey*. Taipei: Author.]
- 行政院衛生署國民健康局（2003）。**2001年「國民健康訪問調查」結果報告：No.1. 臺灣地區**。臺北市：國家衛生研究院。
- [Health Promotion Administration, Ministry of Health and Welfare. (2003). *2001 National health interview survey: No. 1. Taiwan District*. Taipei: National Health Research Institutes.]
- 李思賢、張弘潔、李蘭、吳文琪（2006）。家庭及學校的社會資本與國小學童內化行為問題之關係。**中華心理衛生學刊**，**19**(3)，231-253。
- [Lee, S. H., Chang, H. C., Yen, L. L., & Wu, W. C. (2006). Social capital of family and school-its relationship with elementary school children's internalizing behavioral problems. *Formosa Journal of Mental Health*, *19*(3), 231-253.]
- 李雪菱、范德鑫（2013）。文化回應教學的實踐與省思：原住民學童圖文讀寫課程的教與學。**教育研究月刊**，**231**，93-108。
- [Lee, S. L., & Fan, D. H. (2013). Practice of and reflection on culturally responsive teaching: Picture-based writing class for aboriginal students. *Journal of Education Research*, *231*, 93-108.]
- 李賢德（2010）。臺灣檳榔何去何從，**農業推廣文集**，239-244。
- [Lee, H. D. (2010). What is the future of betel nuts in Taiwan? *Agricultural Extension Anthology*, 239-244.]
- 李蘭、潘伶燕、陳秀熙（2001）。成年人嚼食檳榔與戒嚼檳榔的相關因子。**醫學教育**，**5**(4)，312-323。
- [Lee, L., Pan, L. Y., & Chen, H. H. (2001). Factors related to adult betel-quid chewing and cessation. *Journal of Medical Education*, *5*(4), 312-323.]
- 何縉琪（2005）。文化回應教學：因應文化差異學生的課程設計與教學策略。**國立編譯館館刊**，**33**(4)，30-41。
- [Ho, Y. C., (2005). Culturally responsive teaching: The curriculum design and teaching strategy for students with cultural diversities. *Journal of National Institute for Compilation and Translation*, *33*(4), 30-41.]
- 何縉琪（2007）。觀照文化差異的教學：文化回應教學。**教育研究月刊**，**157**，54-67。
- [Ho, Y. C. (2005). The teaching that cares about cultural diversity: Culturally responsive teaching. *Journal of Education Research*, *157*, 54-67.]

- 何緝琪、林喜慈（2006）。文化回應教學之實踐與省思：一個多族群班級的行動研究。**慈濟大學教育研究學刊**，(2)，33-66。
- [Ho, Y. C., & Lin, Y. C. (2006). Practice and reflection of culturally responsive teaching: Action research of a multi-ethnic classroom. *Tzu-Chi University Journal of the Educational Research*, 2, 33-66.]
- 林南（2004）。教育制度與社會資本。**教育研究集刊**，50(4)，1-16。
- [Lin, N. (2004). Educational system and social capital. *Bulletin of Educational Research*, 50(4), 1-16.]
- 周明儀（2008）。從文化觀點看檳榔之今昔。**通識教育與跨域研究**，5，111-138。
- [Chou, M. Y. (2008). A cultural view of betel nut past and present. *General Education and Cross-disciplinary Study*, 5, 111-138]
- 周新富（2003）。家長參與子女教育之研究與實務。**國立嘉義大學國民教育研究學報**，11，69-93。
- [Chou, H. F. (2003). The study and practice of education with parental participation. *National Chiayi University Journal of National Education Research*, 11, 69-93]
- 孫嘉玲、余逸嫻、林雨潔、吳素綿、涂雅玲、袁淑玉、羅文硯、呂儀君（2005）。多媒體教育課程在嚼檳榔族群對嚼檳榔行為及口腔癌篩檢之成效。**元培學報**，12，79-90。
- [Sun, J. L., Yu, Y. S., Lin, Y. C., Wu, S. M., Tu, Y. L., Yuan, S. Y., Lo, W. Y., & Lu, Y. C. (2005). Effects of the betel-nut-chewing behavior and oral cancer screen by multimedia education programs among the betel-nut-chewing group. *Journal of Yuanpei University of Science and Technology*, 12, 79-90.]
- 陳美如（2004）。側寫一位教師與異文化的相遇：從理解、行動到發現。**教育研究月刊**，117，22-33。
- [Chen, M. J. (2004). An account of a teacher's encounter with alien culture: From understanding, action, to discovery. *Journal of Education Research*, 117, 22-33.]
- 夏林清、鄭村棋（1989）。**行動科學－實踐中的探究**。臺北市：張老師。
- [Hsia, L. C., & Cheng, T. C. (1989). *Science of action: Exploration from practice*. Taipei, Taiwan: Living Psychology Publishers.]
- 張朝琴（2008）。貧窮與健康－社經地位與原住民族健康問題探析。**國立嘉義大學通識學報**，6，461-486。
- [Chang, C. C. (2008). Poverty and health: A study of socioeconomic status and aboriginal health problem. *National Chiayi University Journal of General Education*, 6, 461-486.]
- 張朝琴（2009）。剝奪、排除與兒童脫貧-資產累積福利理論觀點。**臺南科技大學通識教育學刊**，8，93-117。
- [Chang, C. C. (2009). Deprivation, exclusion and children shake off poverty-assets accumulated welfare theory view. *Journal of General Education Tainan University of Technology*, 8, 93-117.]
- 黃振勳（2003）。**嚼食檳榔行為之預防與戒斷**。臺北市：國家衛生研究院。
- [Huang, C. H. (2003). *The prevention and cessation of betel nut chewing behavior*. Taipei, Taiwan: National Health Research Institutes.]

- 黃毅志（2002）。書評林南的社會資本理論對於臺灣教育社會學研究之啟發。**臺灣教育社會學研究**，2(2)，153-163。
- [Huang, Y. J. (2002). Review: Inspiration of Nan Lin's "social capital" theory to sociology of education in Taiwan. *Taiwan Journal of Sociology of Education*, 2(2), 153-163.]
- 楊奕馨、陳鴻榮、曾苡瑄、謝天渝（2002）。臺灣地區各縣市檳榔嚼食率調查報告。**臺灣口腔醫學衛生科學雜誌**，18，1-16。
- [Yang, Y. H., Chen, H. R., Tseng, C. H., & Shieh, T. Y. (2002). Prevalence rates of areca / betel quid chewing in counties of Taiwan. *Taiwan Journal of Oral Medicine & Health Sciences*, 18, 1-16.]
- 翟本瑞（2002）。家庭文化資本對學校教育影響之研究：以農業縣山區小學為例。**教育與社會研究**，4，181-195。
- [Jai, B. R. (2002). The influences of family cultural capital on schooling process: A case study of a mountain-area-primary-school. *Formosan Education and Society*, 4, 181-195.]
- 鄭斐芬、李景美（2002）。屏東縣國中學生對嚼檳榔之知識、態度及嚼食行為研究。**衛生教育學報**，18，167-183。
- [Cheng, F. F., & Lee, J. M. (2002). The knowledge, attitude, and chewing behavior study of junior high students in Pingtung county. *Journal of Health Education*, 18, 167-183.]
- 葉佐偉、鍾偉恩、林亮吟（1998）。影響兒童心智發展的危險因子－發展中的危機與轉機。**中華心理衛生學刊**，11(4)，1-28。
- [Yeh, T. W., Chung, W. E., & Lin, L. Y. (1998). Risk factors and child mental development: Developmental risk and resilience. *Formosa Journal of Mental Health*, 11(4), 1-28.]
- 謝明賢、李國明、李明憲（2005）。邁向部落健康促進學校之路：以花蓮縣春日國小檳榔防制教育計畫為例。**臺灣教育**，634，38-45。
- [Shieh, M. H., Lee, K. M., & Lee, M. H. (2005). Onwards to tribal health and appealing school: An example of betel nut prevention plan in Chun-Rih elementary school of Hualien county. *Formosan Education*, 634, 38-45.]
- 韓良俊（2000）。**檳榔的健康危害**。臺北市：健康。
- [Han, L. C. (2000). *Betel nut's threat to health*. Taipei, Taiwan: Health World Publication Corp.]
- 劉美慧（2000）。建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗。**花蓮師院學報**，11，115-142。
- [Liu, M. H. (2000). Constructing culturally responsive teaching: A case study of a multicultural classroom. *Journal of National Hualien Teachers College*, 11, 115-142.]
- 劉美慧（2001）。文化回應教學：理論、研究與實踐。**課程與教學季刊**，4(4)，143-152。
- [Liu, M. H. (2001). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 4(4), 143-152.]



- 劉美慧(2007)。欣賞文化差異與追求社會正義：重新理解多元文化教育－評 Grant 與 Sleeter 著《多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向》。《當代教育研究》，15(2)，187-204。
- [Liu, M. H. (2007). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender - A book review on C. E. Sleeter & C. A. Grant making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender (2nd ed.). *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 187-204.]
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠(2008)。《多元文化教育》。臺北市：高等教育文化。
- [Tang, K. T., Liu, M. H., & You, M. H. (2008). *Multicultural education*. Taipei, Taiwan: Higher Education Publishing Co.]
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241-258.
- Bourdieu, P., & Jean-Claude, P. (1979). *The inheritors: French students and their relations to culture (R. Nice, Trans)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: The well-being of children and youth. *Consequences of Growing Up Poor*, 1-17.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-120.
- Coleman, J. S. (1997). Family, school, and social capital. *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, 623-625.
- Chen, M. (2003). Hanging out with ethnic “others”. In G. Gay (Ed), *Becoming multicultural educators-from personal journey toward professional agency* (pp. 221-243). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Ramos, M. B. Trans.). New York, NY: Continuum.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Haleem, A., Siddiqui, M. I., & Khan, A. A. (2012). School-based strategies for oral health education of adolescents-A cluster randomized controlled trial. *BMC Oral Health*, 12(1), 1-12.
- Huang, H. L., Lee, C. H., Yen, Y. Y., Chen, T., Chen, F. L., Ho, P. S., Lai, T. C., Tsai, W. L., & Hsu, C. C. (2009). School-level contextual factors associated with betel quid chewing among schoolchildren in Taiwan. *Community Dent Oral Epidemiol*, 37(1), 58-67.
- Irvine, J. J. (2001). The critical elements of culturally responsive pedagogy: A synthesis of the research. *Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades*, 3-17.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Manning, M. L., & Baruth, L. G. (2004). *Multicultural education of children and adolescents (4<sup>th</sup> ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children (Vol. 93)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Rutter, M. (2003). Poverty and child mental health: Natural experiments and social causation. *JAMA*, 290(15), 2063-2064.

- Shah, S. M. A., Merchant, A. T., Luby, S. P., & Chotani, R. A. (2002). Addicted schoolchildren: Prevalence and characteristics of areca nut chewers among primary school children in Karachi, Pakistan. *Journal of Paediatrics and Child Health, 38*(5), 507-510.
- Shah, S., Qureshi, R., & Azam, I. (2008). Practices and knowledge of schoolchildren regarding chhaalia/paan masala in Mahmoodabad and Chanesar Goth, Karachi. *The Journal of the Pakistan Medical Association, 58*(12), 678-683.
- Sparks, W. G. (1994). Culturally responsive pedagogy: A framework for addressing multicultural issues. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 65*(9), 33-61.
- Trivedy, C. R., Craig, G., & Warnakulasuriya, S. (2002). The oral health consequences of chewing areca nut. *Addiction Biology, 7*(1), 115-125.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). *Diversity of motivation: Culturally responsive teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.