



為弱勢者發聲：高中生之偏見察覺力與 旁觀者介入知能課程探究

李佩珊 謝百淇

摘 要

研究目的

隨著社會民主與多元發展，弱勢者的教育權益逐受重視，但隱性的弱勢族群仍倍受忽略。為了能培養學生對不同文化及隱性弱勢群體發展正向且積極態度，本研究整合多元文化教育學家 Banks 的「減少偏見」構念和社會心理學家 Darley 和 Latané 的「旁觀者介入模式」，設計「為弱勢者發聲」課程，目的在探討參與者對於偏見覺察力與旁觀者介入知能的學習內涵與歷程。

研究設計／方法／取徑

本研究取向為詮釋現象學，採立意取樣邀請 10 位高中生接受 6 個課程模組共 12 小時的「為弱勢者發聲」課程，並蒐集課堂討論、作業文本和訪談資料。

研究發現或結論

本研究發現旁觀者介入模式當中的「注意」與「衡量」適合運

李佩珊，國立中山大學教育研究所博士

電子郵件：guidance33@gmail.com

謝百淇，國立中山大學教育研究所副教授

電子郵件：pshein@mail.nsysu.edu.tw

投稿日期：2019年4月6日；修正日期：2019年6月25日；接受日期：2019年10月2日

用偏見察覺方法來進行培力，其後才能啟動旁觀者介入之「承擔」、「方法」和「行動」。而本研究設計「為弱勢者發聲」課程的學習內涵包括：洞悉日常生活的偏見、破除刻板印象、偏見覺察力、旁觀者介入行動的知與行；課程的學習歷程包括：發展旁觀者介入的思維、建構旁觀者介入的策略、維持旁觀者介入的作為。

研究原創性／價值

本研究發現性別、外貌、身材、個性等因素經常造成青少年在同儕團體中的弱勢處境，此種隱性弱勢在教育領域當中的資源少於族群或身心障礙等多元文化群體，值得教育者與研究者關注。最後，本研究提出教育實踐之建議，並提出未來研究方向之建議。

關鍵詞：多元文化、多元文化素養、旁觀者介入、偏見察覺、性別
刻板印象



SPEAKING UP FOR THE DISADVANTAGED: EMPOWERMENT OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' PREJUDICE AWARENESS AND BYSTANDER INTERVENTION BEHAVIOR

Pei-Shan Lee Paichi Pat Shein

ABSTRACT

Purpose

With the recent increase in social support for democracy and diversity, the educational rights of disadvantaged groups have received more attention, but there are other groups that are still marginalized in the society. To cultivate positive and proactive attitudes in students towards diverse cultures and multicultural groups, this study designed the “Speaking Up for the Disadvantaged (SUD)” course by integrating the “prejudice reduction” concept proposed by Banks, a multicultural education researcher, and the “bystander intervention model” proposed by Darley and Latané, social psychologists. The purpose of the study is to explore the learning processes and outcomes of participants' prejudice awareness and bystander intervention.

Design/methodology/approach

This study adopted the approach of interpreting phenomenology. Ten high school students were selected via convenient sampling to take 12 hours of the SUD course that consisted of 6 units. Classroom discussions, homework and interview data were collected.

Findings/results

The study found that the learning outcomes of the SUD course included understanding of everyday prejudice, stereotype

Pei-Shan Lee, Ph. D., Institute of Education, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung, Taiwan.

E-mail: guidance33@gmail.com

Paichi Pat Shein, Associate Professor, Institute of Education, National Sun Yat-sen University, Kaohsiung, Taiwan.

E-mail: pshein@mail.nsysu.edu.tw

Manuscript received: April 6, 2019; Modified: June 25, 2019; Accepted: October 2, 2019

deconstruction, prejudice awareness, and the knowing and doing of bystander intervention. The learning processes included developing the perspectives of bystanders, formulating the strategies of bystander intervention, and maintaining the willingness to act as bystanders.

Originality/value

This study found that factors such as gender, appearance, physique, and personality often position adolescents at a disadvantage by their peers. Some of these factors are often overlooked in the field of education and require more attention to ensure educational equity for all. This study also proposes educational practices and directions for future research.

Keywords: multiculturalism, multicultural literacy, bystander intervention, prejudice awareness, gender stereotypes

壹、緒論

「多元」是現今臺灣社會文化特色，而「差異」則是多元社會之普遍現象，造成此原因包括人口組成與文化特性等因素，並從種族、文化、階級、性別、身心特質等向度呈現多元樣貌。臺灣人口約兩千三百五十萬人，其中最多為漢族（97%），可概分為閩南人、客家人及二次大戰後來臺的外省人等族群（內政部統計處，2018），而原住民族佔2%，經政府認定有16族，各有獨特文化、語言、風俗習慣和社會結構（王泰升，2015）。在106學年，全臺中小學有1,799,952位學生，其中原住民族佔3.7%（教育部統計處，2018a）；新住民子女佔10.07%，其父或母以中國大陸籍最多，其次為越南籍，再次為印尼籍，三者合占89.57%，其他2%包括泰國、菲律賓、柬埔寨、日本、馬來西亞、美國、南韓、緬甸、新加坡、加拿大等國籍（教育部，2018）。此外，身心障礙的學生有63,715位，佔3.6%（教育部統計處，2018b）。

隨社會民主與多元發展，弱勢族群教育權益逐漸受到重視。Banks（1999）提醒教育工作者，多元文化教育不應停留在鼓勵殊異。Grant和Sleeter（2001）指出多元文化教育往往被簡化成「尊重文化差異」，尤其是不同種族、族群間的差異，容易忽略其他的隱性弱勢族群。臺灣的多元文化論述亦有明顯偏向單方面強調文化保存及語言的問題，缺乏對社會正義的討論與實踐，產生「為多元而多元」的流弊（張茂桂，2002；劉美慧，2009），且性別、階級或次文化群體等潛在弱勢群體在多元文化教育中缺席（劉美慧，2011）。國內學者張建成（2014）在《再論多元文化教育的困境》當中指出，政府透過法規制定與教育結構的擴張，在有教無類方面已挹注許多資源，保障弱勢學生接受教育的機會；但是，除了提供弱勢學生教育資源，更需要透過教育措施來促進實質公平，必須進一步思考如何透過課程與教學來落實教育人權。換言之，弱勢族群不應等於障礙者，「障礙」經常是其對社會歧視的適應結果，教育者應從學生的需求角度思考，積極建立社會支持以消除校園裡有形和無形的障礙。

本研究目的在研發有助於建立校園正向支持的課程，幫助學生對不同文化及隱性弱勢群體發展正向積極態度，提升學生「看見多元」和「尊重差異」的能力，並且增加學生的旁觀者介入能力，以減少弱勢者在校園遭

遇到歧視或霸凌。Whitley 和 Kite (2009) 認為學校教育透過尊重多元並覺察偏見的學習情境塑造，包括運用教學策略來增進學生之偏見覺察，可有效減少歧視行為。由於不同文化的誤解或衝突常來自彼此互斥的期待、不願妥協或不同生活方式，需培養溝通和跨文化理解能力，才能改善彼此關係及互動 (Awang-Shuib, Sahari, & Ali, 2012)。

據此，本研究目的如下：

1. 探究「為弱勢者發聲」課程的課程參與者其偏見察覺力和旁觀者介入知能之學習內涵。
2. 探究「為弱勢者發聲」課程的課程參與者其學習歷程。

貳、文獻探討

以下整理相關文獻與論述，首先介紹多元文化與意識覺醒之概念，接著探討偏見察覺力，了解刻板印象、偏見和歧視的運作層次，最後再提出旁觀者介入的步驟和策略。

一、多元文化教育與意識覺醒

本研究課程主題中之「弱勢者」，除前述多元文化族群，特別含括過去教育研究當中較少專論的隱性弱勢者者，例如因內外特質而受到霸凌或嘲笑的學生。由於多元文化教育是兼容並蓄，且為受壓迫者倡議發聲的 (Banks, 2016)，與學校氣氛、物理環境、課程、師生關係及社區連結關係密切 (Nieto & Bode, 2013)，因此本研究借重多元文化教育的精神發展課程。為追求機會均等，美國 1960 年代的公民權力運動促成近代多元文化教育發展，認為教材與教學應反映不同族群團體的經驗、歷史、文化與觀點。其後，多元文化教育的發展經歷 1975 年特教學生法案和 20 世紀初之女權運動推展，面對保守主義、個人主義、擴張主義、天定命運論等觀念上的阻力，並在 1960 至 1970 年間刺激更多支持團體積極採取行動以消除歧視 (Banks, 2016)。

劉美慧 (2011) 回顧臺灣從 1990 年代出現「多元文化教育」一詞，雖原漢差異不如美國族群黑白分明，但本土多元文化教育發展同樣以族群

（原住民族）做為發聲開端，近來對新移民子女教育問題的關注，更將多元文化教育推向高峰。潘慧玲等人（2007）探討近年來多元文化教育議題日益受到重視，發現如性別、階級、族群等也成為教育研究中不可忽視的分析因素。多元文化教育的本質是批判教育學，應致力探討不同社會文化判準的社會建構過程與性質，不宜用自我文化的判準來判定他人或族群，了解社會上有多樣形式的權力、臣屬與對立，每個人都是多元的主體並有多樣的文化認同（游美惠，2012）。學者建議需探討文化差異的意義，瞭解性別、種族、宗教、社會階級、社經地位、性傾向、語言及特殊性等各種文化層面因素對學生之影響（Banks, 2016; Lopez & Burszty, 2013），要理解的不僅是弱勢文化和語言的多樣性，知識本身不是單純地從教師傳遞給學生，也不單是以一個觀點取代另一個觀點，而是透過反思理解而驅動改變（Nieto & Bode, 2013）。

多元文化教育本於社會正義，重視學習他者文化並從他者生活經驗學習實踐，期待能促進族群間不同文化的瞭解，並維持溝通與融合（Pattnaik, 2003; Stables, 2005）。Freire（2000）在其《受壓迫者教育學》（*Pedagogy of the Oppressed*）指出「意識覺醒」（*conscientização*）對於人存在之必要；個體若想「意識覺醒」，則必須先獲得「意識」，若不具「意識」則不能意識到外在實在與自己的存在，不可能達到「意識覺醒」。所以，師生皆需學習並尊重各種觀點，了解並非只有「政治正確」的獨一答案，學習發展批判性觀點。學校是社會的縮影，也是教導與探討多元文化的恰當場域，適合作為創造並推動弱勢者教育的友善環境。

Banks（1999）提出的「多元文化課程整合模式」（*Levels of Integration Model*）（圖1），包含有：貢獻性方法（單次經驗），外加性方法（在現有課程結構之外添加內容），變革性方法（改變課程形式、外觀和結構）和社會行動方法（使學生能對重要社會問題提供社會行動意見）等四種模式，顯示多元文化課程可採漸進方式推動，其最終目標是使教育成為變革性的社會行動機構。

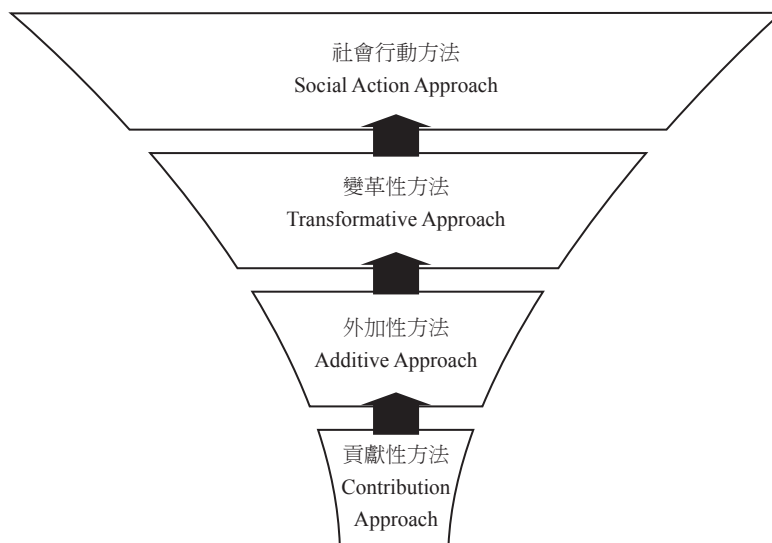


圖 1 Banks (1999) 多元文化教育四層次整合模式

二、偏見察覺力

「偏見察覺力」是本研究設計「為弱勢者發聲」課程的重點之一，目的在提升對弱勢者相關之刻板印象、偏見態度或歧視行為的察覺能力。刻板印象 (stereotype)、偏見 (prejudice) 和歧視 (discrimination) 是對他人的負面觀點、態度與行動。Whitley 和 Kite (2009) 將與偏見和歧視相關之理論歸納如下：(1) 社會文化論 (sociocultural theory) 認為，偏見與歧視來自社會的不成文規範；(2) 群際關係論 (intergroup relation theory) 認為，由於團體之間相互競爭資源，故使人們發展出對不同團體成員的敵意，故對弱勢者的偏見在競爭團體會比在合作團體更為嚴重；(3) 社會認知論 (social cognitive theory) 則認為，人們天生傾向於把人事物分類，例如「我的團體」(in-group) 和「非我所屬團體」(out-group)，且多以較正向的態度看待自己所屬團體，以區分或較差的觀點來看非我所屬團體。

「偏見」是以刻板印象（一種過度分類而固著不變的看法）為基礎，對他人以負面觀點的態度，有偏見者常依據特定的文化或特殊性，給予

對方一種預設立場的武斷態度（譚光鼎，1998）。Cordeiro、Reagan 和 Martinez（1994）指出，刻板印象是在認知層次呈現對於非我所屬團體的想法，偏見是在情感層次展現對於非我所屬團體的態度信念，而歧視則是在行為層次表現對於非我所屬團體的具體行動表現。而「察覺」是使個人從我族中心主義（ethnocentrism）轉換成族群相對主義（ethnorelativism）的重要關鍵，使人能夠更為「看見壓迫」和「文化理解」，對發展多元文化知能至臻重要（Bennett, 2004）。Wagner 和 Zick（1995）研究指出歧視與年齡成正相關、與教育水準成負相關，顯見及早教育對於減少校園中歧視和霸凌現象的重要。反之，當一個人缺乏偏見察覺力時，會對於跨文化接觸產生焦慮，降低溝通能力或品質（Gudykunst & Nishida, 2001）。Banks（2016）認為要消弭不同團體的對立和歧視，需要學校教育、家庭教育及媒體教育多管齊下，創造不同團體之間的對話和接觸，「察覺」不同文化之間的差異、偏見和歧視。

本研究並未聚焦於多元文化課程之成效研究，而著重於探討偏見察覺力的教育策略。因此，本研究參採 Banks（2016）多元文化教育五大向度當中的「減少偏見」（prejudice reduction）向度之方法，該向度側重於探討學生對非己所屬團體的態度，以及如何透過教學方法和教材來改變之，一方面探討文化的多樣性，一方面避免從單一面向來理解特定對象。劉見至（2002）認為應該增加學生對不同文化的理解、欣賞與尊重，肯定不同文化的價值，以增進族群關係和諧。另一方面，劉美慧（2007，2009）整理多元文化教育論述，其中「多元文化與社會重建教育」取向建議將多元文化延伸到社會行動層次，強調批判與實踐的精神，邀請學生分析個人生命處境，洞察族群、性別、階級等面向如何交織形成階層關係並形塑自我生命經驗，以進一步發展對於社會不公平現況的實際意識，進而培養行動技能。歸納言之，本研究不採用傳統的直接教學法，而是運用偏見察覺力的體驗教學於課程設計當中，一方面分析個人生命經驗以促進對文化差異及影響之察覺，另一方面增加對「非我所屬團體」偏見或歧視的觀察並探討原因。

三、旁觀者介入知能

「旁觀者介入知能」是本研究設計「為弱勢者發聲」課程的重點之二，目的在提升旁觀者介入的知能至行動。以欺凌弱勢和校園霸凌事件為例，「旁觀者」（bystander）意指看到或知道霸凌正在發生的人，即使只是選擇在一旁觀看，也會支持並助長霸凌者持續進行傷害性的行為（Rigby, 2010）。根據Coloroso（2003）分析，導致旁觀者不採取介入行動原因有三：其一，認為霸凌者是我的朋友、或與強勢者靠攏會較有利；其二，認為受凌者活該、跟他不熟、不是我的朋友、欺凌行為會讓受凌者成長等；其三，認為霸凌事件與自己無關的漠視心態。許多人認為旁觀者缺乏關懷他人的同理心與正義感，但探討前述不採取行動的可能因素，理由一即為社會認知論所謂「非我所屬團體」觀念，理由二和三顯示其缺乏偏見察覺力，且傾向對事件衡量為不緊急或不需幫助。此呼應 Darley 和 Latané（1968）對於有關旁觀者效應（bystander effect）的社會心理學實驗，他們發現在緊急情況發生時，人們對於介入與否的決定歷程為：從注意到該事件，到認為自己需要立即介入，且須知覺自己對該事件有採取行動的責任。

Van Cleemput、Vandebosch 和 Pabian（2014）調查發現 35.2 的青少年在過去 6 個月中目睹了網路霸凌，其中年紀越小越有可能表明自己曾幫助了受害者，而男孩和較年長青少年則更傾向加入霸凌或保持被動沉默，顯示這些目睹者有道德解離的傾向，而害怕遭到報復、缺乏社交技巧、介入效能不足或無法判斷評估情況，則為其保持沉默的原因。根據社會認同論，其他旁觀者的認同會影響個人面對霸凌行為的態度，特別當其他旁觀者是好友或是重要他人時，顯示同儕對旁觀者介入行動有重要影響（Whitley & Kite, 2009）。Darley 和 Latané（1968）提出旁觀者介入模式（bystander intervention model）：（1）「注意」到危險或弱勢處境；（2）「衡量」該事件需介入的程度；（3）「承擔」介入責任；（4）具備介入「方法」；（5）實施介入「行動」。針對研究目的，本研究針對旁觀者介入模式當中的「注意」與「衡量」（1-2），運用偏見察覺體驗活動來進行培力，而旁觀者介入「承擔」、「方法」、「行動」的部份（3-5），於課程設計中介紹旁觀者介入的功能、方法並演練積極的旁觀者介入行動。

本研究整合前述偏見察覺力與旁觀者介入行動之文獻，設計「為弱勢

者發聲」課程（Speaking Up for the Disadvantaged Course, SUD），圖2呈現本課程之六大模組，並歸納從察覺、選擇至改變的三大歷程。

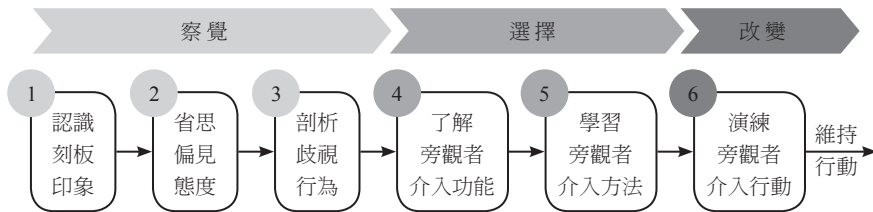


圖2 「為弱勢者發聲」課程之六大模組

參、研究設計

一、研究取向

本研究為質性研究中詮釋現象學的研究取向，著重於對經驗試圖理解並加以建構詮釋的意義化過程，不僅以深度訪談蒐集課程參與者接受課程的經驗，更進一步觀察並蒐集課程中討論對話、演練互動與回家作業等資訊，以進一步分析其偏見察覺力和旁觀者介入行動的學習歷程。透過訪談對話，受訪者得以將自身的學習經驗賦予意義化，建構自我的脈絡知識，而研究者也在資料分析過程中進一步闡釋本課程設計所彰顯的核心概念。

二、課程參與者

(一) 課程設計者

本研究課程設計者由兩位研究者共同擔任，第一位研究者為教育心理領域博士與中學教師，曾修習多元文化課程，進行與本研究主題相關田野觀察、試驗研究及文章發表；第二位研究者於大學任教多元文化課程，長期投入原住民等多元文化議題之研究與學術發表。兩位研究者在研發課程過程中，分別於師資培育、大學和中學進行單元測試，評估課程構念及步驟適宜。

（二）課程教學者

本研究課程教學者為具有心理相關背景之中學教師，具有 20 年之實務工作經驗，曾修習多元文化相關課程，並長期投入學校與安置機構對文化經濟弱勢學生進行輔導與教學工作。研究者與帶領者每次課程前後皆有充分討論，蒐集其帶領經驗並視需要調整課程細節如時間分配、作業難度等。

（三）課程參與者

本研究採立意取樣方法招募自願參與本課程之高中生，經面談確認全程參與之意願後，擇取 10 位高中生，本人及家長皆瞭解研究並簽署同意書。參與者平均年齡 16.3 歲，男生佔 30%。課程參與者皆有助人之興趣與意願，例如其中一位表示：「我喜歡服務他人，希望未來能成為一個能幫助別人的人。因為有時候掌握不到有效的方法，所以參加這個課程目的是希望能在服務他人的方法上能有些進步。」（B1-22），另一位則說：「從小學開始，我的志願雖然不斷變化，但是一直是老師、輔導員、社工師或特教老師，好像都在助人領域。我發覺自己一直抱持著想要學會幫助別人，引導他人走出困境的期望。」（I1-13）顯見課程參與者之參與目標明確，亦符合課程主題「為弱勢者發聲」之設計目的。

（四）課程觀察員

本研究邀請 2 位課程觀察員，皆為服務性社團之高二學生，接受過同理心相關訓練。其參與目的在延伸社團課程之學習。課程觀察員的年齡、經驗與課程參與者相仿，其撰寫觀察筆記及分享觀察心得，可供研究者檢核研究分析及觀點。

三、干預研究：「為弱勢者發聲」課程

研究者透過文獻及資料蒐集，並與多元文化教育專家充分討論後，設計整合偏見察覺力與旁觀者介入行動概念之「為弱勢者發聲」課程（簡稱 SUD 課程），透過講述、案例討論、分組討論、角色扮演等方法進行，並對應旁觀者介入模式（Darley & Latané, 1968）。SUD 課程於民國 105 年 4 至 6 月之間共計實施 6 個課程模組，每次 2 小時，合計 12 小時。課程流程為：暖身活動 30 分鐘、主要活動 60 分鐘、總結與休息合計 30 分鐘。研究者

省思校園中常見的偏見議題，據以設計課程活動示例、學習單及回家作業。SUD 課程的六大模組摘述如下（課程活動示例請參見附錄 1）：

（一）認識刻板印象

透過自我角色分析，探討日常生活中的刻板印象，感受到刻板印象無所不在，並進一步培養觀察刻板印象的策略與方法。

（二）省思偏見態度

透過媒體識讀方法，辨識常見的偏見語言與圖像，探討其中呈現的偏見態度，並進一步省思偏見可能對人們造成的影響。

（三）剖析歧視行為

透過歷史案例故事，了解歧視行為對個別與群體所造成的影響，探討校園中較常出現的歧視行為，並進一步剖析造成歧視行為的可能原因。

（四）瞭解旁觀者介入功能

藉由訪談作業分享，瞭解旁觀者介入的功能，感受旁觀者介入行動的重要性，並進一步連結偏見察覺力對旁觀者行動的影響。

（五）學習旁觀者介入方法

藉由個人經驗討論，探討旁觀者選擇介入與否的理由和影響因素，並進一步運用角色扮演來學習並擴大旁觀者介入方法。

（六）演練旁觀者介入行動

介紹旁觀者介入行動五步驟（注意、衡量、承擔、方法、行動），藉由小組討論方式檢視並演練旁觀者介入策略，並進一步用角色扮演與團體討論深化對於旁觀者介入行動的學習。

四、研究工具

（一）田野資料

本研究蒐集田野資料作為探討課程參與者學習歷程之工具。田野資料包括初期蒐集參與者基本資料，每次課程蒐集學習單和回家作業等資料，以及每次與課程帶領者的討論進行紀錄和課程觀察員之觀察筆記與心得分享。

（二）訪談大綱

研究者在課程結束後針對課程參與者進行三回合訪談，每次訪談時間約為半小時。第一次訪談為課程結束後一個月內，訪談內容為：本次參與課程經驗、對偏見察覺力和旁觀者介入行動的瞭解。第二次訪談為課程結束後三個月，蒐集旁觀者介入行動筆記並訪談其中 5 位參與者的旁觀者介入行動經驗。第三次訪談為課程結束後兩年，訪談 3 位參與者的行動經驗，訪談內容為實際的旁觀者介入行動經驗及對本課程的回饋。

五、資料整理與分析

本研究以田野資料和訪談資料作為分析資料。資料整理和編碼部份，課程參與者編碼分別為 A 至 J（A 至 G 為 7 位女生，H 至 J 為 3 位男生），田野資料部份代碼為 a，觀察筆記代碼為 b，第一次訪談資料代碼為 1，第二回合訪談資料代碼為 2，第三回合訪談資料代碼為 3。例如參與者 C 的作業內容，編碼為 Ca 開頭；參與者 G 的第三回合訪談內容，便以 G3 作為編碼開頭。訪談對話編碼以 01-99 表示。例如參與者 B 在第一次訪談的第 16 句對話，編碼為 B1-16。

對於文本的分析步驟依循詮釋現象學概念並採主題分析法，是以研究者將「學習歷程」視為一個「整體」，「偏見察覺力」及「旁觀者介入行動」兩個要素作為學習歷程的「部分」，逐步理解並剖析參與者學習歷程之意義與本質。分析步驟為：（1）先對每份文本沉浸閱讀，找出文本當中與研究主題相關並具意義之描述；（2）將文本中的意義單元進行標記與歸類，逐步統整出個別參與者的學習歷程；（3）針對初步整理的個別學習歷程再做閱讀反思，進行交叉分析，並確認主題，以了解共同學習歷程；（4）持續比較分析，歸納詮釋出一致的主題概念。在編碼意義化、核心概念命名與反覆檢視研究資料的過程當中，研究者彼此協同分析並反思自身觀點對研究分析之影響（Alvesson & Skoldberg, 2009），並透過與課程觀察員的討論、檢視或核對，形成對於研究論述的三角驗證。

肆、研究結果

根據本研究所欲探究之研究目的：探究課程參與者學習內涵以及學習歷程，進一步呈現研究結果。

一、「為弱勢者發聲」課程的學習內涵

在經歷6個課程模組共12小時的「為弱勢者發聲」課程後，參與者的學習經驗與內涵大致可歸納為「洞悉日常生活無所不在的偏見」、「破除刻板印象啟動偏見察覺力」和「積極旁觀者介入行動的知與行」等三類。

(一) 洞悉日常生活無所不在的偏見

在探討個人生活角色及日常生活可見之刻板印象時，約半數課程參與者在課堂或回家作業當中自陳經歷過不同面向與不同程度的偏見，對其抱持偏見者依次為同儕、家人、教師及陌生人，且受偏見因素較少為個人族群或弱勢身份，較多因性別、身材或個性特質而遭受壓迫或偏見。同儕對青少年的影響甚鉅，同儕的偏見言論或玩笑是他們的生活日常，參與者提出許多在校園和家庭互動中的實例，如：

「前幾天中午，由於天氣非常熱，我們班有位女同學就站在電風扇前，拉住運動服衣擺，不斷地前後搖動著，那時有一個男同學經過，破口就罵她動作粗魯像是男生！一點都不像女生。那個女生覺得很委屈。」
(Jb-21)

「在體育課練舞蹈時，有一個同學開玩笑地對我說：『不要再晃動你的肥肉了！』我當下聽了很心裡生氣，覺得我就是胖，就是愛動，你管得著嘛...誰說胖子不能愛跳舞?!」(Gb-24)

家人的刻板印象經常與性別或行為表現有關。C、F、G等3位女生皆提到家人會對自己的穿著有意見。例如F的媽媽常唸她「穿得不像其他女生一樣，非常邋遢」(Fa-12)，G的家人挑選衣服時會說女生比較適合粉色(Ga-11)，C敘及一個童年回憶：

「我小時候很活潑很愛玩，騎著腳踏車，逛透大街小巷，買杯思樂冰去公園吃，總是玩到快天黑才回家，這時爸爸都會很生氣地罵我：『女生

不能那麼野，那麼愛亂跑，你又不是男生，女生就要乖乖的，哪有人像你這樣。」小時候很不服，所以常常被爸爸打，長大後就不會被打了，但是偶爾想到這些對女生的刻板印象還是很憤憤不平。」（C1-08）

受偏見的方式較多為直接口語表達，例如開玩笑或大聲斥責；有看似善意的提醒叮嚀，也有比較嚴重的責罵。對於這些日常生活中無所不在的偏見，有些人可將之視為開玩笑，但更多人感覺到不舒服、生氣與受傷等受壓迫之感受。

（二）破除刻板印象啟動偏見察覺力

從第一堂課「認識刻板印象」到第二堂課「省思偏見態度」，參與者開始看見偏見，省思自己對他人的刻板印象，理解造成偏見的成因很多元，外在因素如傳統觀念影響或媒體塑造，內在因素如差異造成偏見、缺乏尊重態度和尋求認同等。第三堂課「剖析歧視行為」更擴大到社會與文化觀點，看見歷史上偏見與歧視行為所造成的壓迫和後果。在此過程中，學習理性分析和邏輯判斷，消除性別刻板印象。同儕間的觀察與對話對偏見察覺力影響甚深，符合青少年發展特徵。例如，I 觀察到班上有位原住民同學打籃球打得很好，卻時常被同學開玩笑說：「不愧是原住民，難怪跳那麼高。」I 藉由回家作業訪談的機會，瞭解那位同學認為是玩笑而非嘲笑，所以沒有記掛放在心上（Ib-2）。I 在國中時期曾因個性害羞而是霸凌受害者，就讀高中後也因有時被導師找去談話而被同儕訕笑。這個回家作業的訪談經驗，讓 I 看到其他同學看待偏見且不受影響的方式，此察覺對他有正面影響：

「老師下課找我談話，難免會有些人閒言閒語，我聽到了當然有些難過，但仔細想，這也可能只是他人在開玩笑或不瞭解而已，不是我的錯，所以也就不放在心上了。」（Ia-22）

討論到歧視行為時，幾位學生不約而同提到對國際移工的歧視。例如 B 發現自己曾經因為不了解（語言、文化、族群）而將這些國際移工當作「壞人」，透過省思與理解之後，她也影響其他同學：

「在課堂上討論自己的歧視經驗時，我分享有次搭捷運時，身邊有打扮

得花枝招展的外籍勞工，他們講著我聽不懂的語言，身上又噴香水。那時候我感覺有點害怕，下意識會坐得遠一點，怕他們會對我怎樣。…那個就是歧視，就是因為我不瞭解他們、不懂他們語言。現在假日有時候跟同學去火車站，發現同學看到一群外勞也會想遠遠地避開，我就會問他們在害怕什麼？我很想讓他們知道，這些害怕來自於不瞭解與無知。」
(B3-16, 21)

偏見察覺力的啟動，有賴於對刻板印象的破除。因此，前三堂課的學習著重於從自我經驗出發，進而與周遭同學對話，然後透過媒體識讀和歷史案例來看到偏見對個人與群體的影響。研究發現，在生活情境與校園中最多者為性別刻板印象。雖然高中生應於國中小接受過性別平等教育，但仍有許多參與者反省自己的性別偏見：

A 發現自己的歧視行為：「有時候在路上看到男生穿粉紅色衣服或留長髮，或者女生裝扮較為男性化，心裡就會覺得怪怪的，感覺那個人好像娘娘腔或者可能是同性戀」(Ab-31)。

B 也回應：「對耶！我以前看到陰柔的男同學跟女生玩在一起，心裡就會產生厭惡的感覺。但是我當時沒有思考原因，現在想一想，那應該就是我的性別歧視」(Bb-38)。

值得重視的是，本研究分析文本顯示與性別有關的段落高達五分之一，其中關於男生的刻板印象如男生不可以哭泣或膽小、男生要長得高才能打籃球、男生要 man 等；關於女生的刻板印象如女生不可以大聲說話、女生不應該體育好、女生要瘦、女生要穿裙子、女生要有氣質、女生適合粉色、女生不可以自己出去玩，女生手腳毛長很噁心、女生應該要學鋼琴等。顯示女生的音量、外貌、身材、體毛、顏色、氣質、穿著、才藝學習、運動和行動等，皆在偏見的框架中。由此可見，性別刻板印象於日常生活中無所不在，對青少年影響甚鉅。

(三) 旁觀者介行動的知與行

當參與者開始覺察到自己與他人內在隱微的刻板印象，學習在日常生活中辨識偏見，並且翻轉對弱勢者的印象。這當中，有些參與者察覺自己

也曾是壓迫者，也曾經嘲笑或欺負過同學，當在課程中聆聽他人被嘲笑的心聲之後，較能同理過去那些被嘲笑者的心情，開始自我反省並覺得應該道歉。本研究課程設計使參與者能理解「差異」的本質在於心態／態度而不是外在條件，使參與者練習自在作自己，也嘗試幫助或教育他人。啟動偏見覺察力使得參與者更有力量，對於各種弱勢處境更有因應能力。課堂討論、角色扮演、回家作業等都是對旁觀者介入行動很有影響的策略。其中，第四堂課的回家作業是透過「偏見覺察手環」時時練習自我提醒，觀察自己能否做到不偏見與不歧視。A 的回家作業寫著：

「最近上了相關課程所以要練習轉換一下想法，不是每個角色都有固定的樣子，以後看到人的各種面貌應該要正常看待」（Aa-25）。

從「知」到「行」需要學習者能夠內化學習內涵，本研究設計第五堂課「學習旁觀者介入方法」，第六堂課「演練旁觀者介入行動」，以促進行動。I 學習到人與人相處最重要的是尊重，但要先從自己的經驗去理解他人，才能發自內心地尊重；他覺得在課程中具體檢視自己的旁觀者介入行動步驟很有幫助，使其更有行動策略：

「以前父母教育我，因為我男生，所以我不可以膽小也不可以哭。所以這使我只能不斷壓抑情緒，去扮演這個（男生）角色，所以那個堅強其實是假的，我想周圍的人也有看出來，所以被欺負。後來我看見這些偏見，在我身上的各種偏見…我學到的第一件事，是放過我自己，不要用他人的眼光來要求自己，我當然希望自己有力量，但如果真的無法，或者真的害羞，做自己也沒有什麼不好。我現在看班上比較邊緣的同學時，可以體會他們無能為力的心情，所以我不會多說什麼，就是分組時候跟他們站在一起」（I3-41,46）。

歸納言之，日常生活當中有許多偏見。SUD 課程讓參與者探討偏見成因，並決心從自己開始行動，消除各種刻板印象、偏見和歧視，並逐步展現積極的旁觀者介入行動。

二、「為弱勢者發聲」課程的學習歷程

本研究統整學習 SUD 課程的三個學習歷程，分別是「發展旁觀者介入的思維與觀點」、「建構旁觀者介入的行動與策略」和「維持旁觀者介入的意願和作為」，以下描繪循序漸進的學習歷程。

(一) 發展旁觀者介入的思維與觀點

發展旁觀者介入的思維和觀點，是參與者學習成長的第一個階段。當無法辨識刻板印象或偏見，容易造成未能「注意事件發生」或未能「將該事件衡量為需要協助的事件」，自然會影響其旁觀者介入行動。本研究設計之「認識刻板印象」、「省思偏見態度」和「剖析歧視行為」等課程增加參與者的偏見覺察力，有助於增加旁觀者介入的思維與觀點。例如，C 在「認識刻板印象」課程的回家作業裡，顯示其對「刻板印象」與「角色期待」的混淆：

「我訪談的對象是班上的幹部，大家都會比較依賴她，也都會希望她會提醒每件事，不論是功課還是考試。但她認為這不該是幹部的責任啊！這種壓迫感已經變成一種歧視了。」(Ca-34)

當然，被期待要做超出角色責任的事情，壓力當然很大，但此壓迫感主因當事人的無法拒絕，是角色壓力而非刻板印象。為提升偏見察覺的基本知能，SUD 課程透過(1)日常生活觀察，察看生活周遭是否存有刻板印象或偏見；(2)分析流行文化當中的歌曲 MV；(3)實地訪談，深化對課程主題的探討。多位參與者在上過三次課之後，對生活素材或是媒體內容都更能察覺不妥適的偏見，可見逐步釐清確實有助提升偏見察覺力。不過，也有參與者在上大學後的第三次追蹤訪談時，提出可用更多不同類型弱勢者案例分享之建議，以擴大學習視野：

「有次我們上課討論到原住民土地被漢人侵佔問題，那時候我有種眼界被打開、看到另外一個世界的感覺，原來這世界上有很多我們完全沒接觸過或者不知道的弱勢處境！後來我自己看到一些特殊教育的紀錄片，譬如妥瑞氏症，這些我們就沒有討論到，所以如果要給建議的話，我希望討論到或是接觸到的類別能更多一些。」(F3-68)

（二）建構旁觀者介入的行動與策略

即使是較有意願助人者，也未必具有旁觀者介入知能。由於他們平日與同學相處時間很長，擔心表達失當會動輒得咎，同時也未曾學習過因應方法。本研究多數參與者原本就有較高助人意願，但在面對同儕間的偏見或歧視時，有人採取不予理會，有人雖然憤憤不平但沒有出手相助，顯示其缺乏旁觀者介入的方法和策略。參與 SUD 課程之後，他們在課程內的演練和課程外的家庭或校園情境，皆有較先前更為明確的旁觀者介入行動。由此可見，思考並演練可操作的旁觀者介入方法，有助於從「坐而言」到「起而行」。例如 A 在受訪時的陳述：

「有時會在新聞媒體上看到受害者，但是他們卻不敢勇敢說出來自己的委屈。過去我會為他們感到忿忿不平，但也無奈自己幫不上忙。這次的課程讓我學到很多方法，原來幫忙受害者的方法很多。期望未來自己能夠成為可以感動受害者並讓他們勇敢說出來的人。我也在想，假如有機會，我會在有人被霸凌或欺負的第一時間裡伸手幫助他了。」（A1-27）

接著，這些參與者透過觀察學習、行動演練和嘗試行動等，學習到旁觀者介入的行動與策略。例如，E 看到同學嘲笑其他人時，雖然很想阻止卻會不知所措，在本課程中看到其他人的回應，如：「你剛才說些什麼？可以再講一次你剛剛講的那句話嗎？」。E 因此學到運用言語或動作來削弱嘲笑者氣勢的方法。而且，當對方因提問而開始反思時，其欺凌意圖可能就會被警告或改變。另外，K 學習到旁觀者介入行動之技巧：

「我們的幫助要有策略，不可以去跟對方說『你不能這樣做』，而是用比較委婉的方式，例如轉移對方注意力，例如用方法改變處境。假如用直接指責的方式，可能會把自己拖下水。」（K1-54）

更有甚者，透過同儕影響力去改變同學們的錯誤認知，並進一步運用勸導、幽默、轉移注意力等方式，來協助班上受到嘲笑或冷嘲熱諷的同學。F 看到班上有同學被冷落和嘲笑時，會先私下關心對方，找機會跟其他同學討論，以鬆動不友善氛圍。她覺得能嘗試去實踐這些行動非常有意義，不只更了解受凌者的感受，也轉換角度了解霸凌者的想法。此外，A 和 F 曾主動運用新聞事件，對家人進行為弱勢者發聲之宣導。

（三）維持旁觀者介入的意願與作為

第六堂課「演練旁觀者介入行動」之回家作業，是在三個月內完成一份旁觀者介入行動筆記。10位參與者在三個月內皆有思考並籌劃自己的旁觀者介入行動，包括：（1）書寫自己對於偏見的覺察與省思，並與他人分享心得；（2）規劃宣導活動，主動向他人宣導偏見覺察和旁觀者介入的觀念；（3）找到身邊需要幫助的朋友，協助他度過被排擠或霸凌的處境。訪談發現，SUD課程奠定其行動勇氣並增加助人意願：

A 分享規劃宣導活動的心得：「我觀察到這個學習的過程讓我們變得更勇敢，老師的教導跟同學的意見能增加我們的自信，看到別人的優點加以學習，也能修正自己不足的部分。在宣導的時候，我們聽到台下的笑聲，看到了專注，也感受到夥伴們的認真神情。這一刻，都值得了。」（A2-25）

原本個性較為內向的I說：「人生走到高中，大人不斷灌輸給我們道德與價值觀，卻沒有人告訴我們什麼是對的？什麼是錯？只是等我們犯錯，才告訴我們那些是錯誤的。我不能決定其他人的想法，但我能改變自己的想法，成為更好的人。我喜歡這趟學習之旅，我更懂得如何分辨偏見，確立更正確的觀念。我想當我離開這所學校十年、二十年時，我最有印象的一定不是課業，而是這些我所確立的價值觀。我想，這才是教育的目的，我希望更多人能夠知道並且學到。」（I2-10）

研究者進行第三回合訪談時，有三位參與者在課程結束兩年後以大學生的身份接受訪談。他們皆表示自己能持續在日常生活與校園學習當中，適時成為有功能的旁觀者。C大一就開始擔任志工，利用課餘時間陪伴弱勢或特教兒童，她覺得主動預防問題比被動解決問題更好。I回饋參與課程增加其面對人群和解決困難的勇氣，「為弱勢者發聲」將是他一生的志業。F覺得同儕分享是最有收穫的部份，她在角色扮演當中獲得成功經驗，在課程討論中增加自信，更有行動經驗：

「最近有次我在搭火車的時候，看到有人在欺負聽障者，說他沒有買票就上車。我看到後沒有猶豫很久，就走過去關心那個聽障人士，用手機打字跟他筆談，問他有什麼需要，在車掌來查票確認之前陪著他、讓他安心。…從他穿著模樣，可能還有其他弱勢（貧窮）。所以，我挺身而出，是因為判斷那個人是對弱勢者有偏見而欺負他。」（F3-46, 48）

歸納言之，參與者在 SUD 課程所學習到的偏見察覺力和旁觀者介入概念，能夠拓展其旁觀者介入的思維跟觀點，課程中進行討論和演練，課程內與外逐步建構旁觀者介入的行動和策略。同儕觀摩與成功經驗，有助於維持其旁觀者介入的意願和作為。

伍、討論與建議

以下整理本研究之結果，從「察覺」、「選擇」到「改變」三者的連動性，提出本研究之討論，並總結本研究對教育實踐和未來研究的建議。

一、討論

（一）察覺：一切從察覺偏見開始

在「為弱勢者發聲」課程模組中（見圖 2），前三堂課「認識刻板印象」、「省思偏見態度」和「剖析歧視行為」分別從認知、情意和技能的向度來促進察覺；與認知心理學家 Langer（1989）之「正念」（mindfulness）方法有異曲同工之效，皆在整合新知與多元訊息，學習從多個角度看待情境。研究結果發現，本研究有半數以上課程參與者有遭受同儕偏見或歧視的經驗，有人聳肩不理會，有人憤憤不平在心裡，但皆未表達不舒服的感受。外表陽剛、體育能力佳的女生會被同儕視為非我族類，身材矮小的男生會被認為體能一定不佳，偏見不限於長輩對晚輩，也不限於男生對女生，然而陰柔特質的男生與陽剛特質的女生是校園最常受到歧視或壓迫的對象。那些帶著偏見或刻板印象的人就在近處，他們是同學、家人或師長，是青少年最熟悉的人，也是其重要的社會支持。對青少年來說，同儕團體之間的關係問題必須先解決，才能決定其團體認同，繼而清楚自我定位與社會之間的關係（吳齊殷、李珮禕，2001）。不能忽視的是，教師、家長與學生之間存在著權力落差，教師有成績決定權，家長則為其代理人，更是難以回應或抗議。帶著偏見的社會文化，有如空氣一般地存在於每個人身邊，而「注意」到對弱勢者之偏見並非易事，所以需要透過體驗式的教學，引導參與者「注意」並「衡量」旁觀者介入的重要性。

Rosenberg（2004）提出正念察覺（mindful awareness）包括：注意、

探索、發現和反思，與旁觀者介入知能有類似構念；而 Amel、Manning 和 Scott (2009) 研究發現，正念可使個人更理解自己言行對他人的影響，並對利環境行為有持續之改變，此與本研究發展旁觀者介入從思維改變到維持行動之結果呼應。近期神經生物學研究進一步證實，正念察覺可減少偏見並增加利他行為，其機制為：透過系統性的自我心理訓練來發展自我意識，進而有效調節自己的行為並創造與他人之積極關係，超越自我關注的需求並增加親社會行為 (Vago & David, 2012)。換言之，提升偏見察覺力亦為一種心理訓練方式，透過對自我角色和日常生活的關注，增加旁觀者介入之意願與作為。

(二) 選擇：選擇帶來改變的可能

在「為弱勢者發聲」課程模組中(見圖2)，第四堂課「瞭解旁觀者介入功能」和第五堂課「學習旁觀者介入方法」著重於觀察並探討旁觀者介入之選擇，以角色扮演重塑有幫助性之旁觀者介入方法。本研究以偏見覺察手環作為選擇之具象，當觀察到自身或他人在目睹歧視壓迫時選擇保持沉默不予幫助，便將手環換手放置，提醒自己的未有作為，藉此思考旁觀者冷漠的理由。

如同 Hortensius、Schutter 和 de Gelder (2016) 所言：「最後，我們不會主動選擇冷漠，只是反身表現得像個旁人。」當壓迫者與弱勢者就在眼前時，個人可以有三種選擇：置身事外如局外人，支持壓迫者的強權，或是挺身而出幫助受害者 (O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996)，此即為「選擇」。Darley 和 Latané (1968) 的旁觀者介入模式步驟二「衡量該事件為需要介入的程度」和步驟三「承擔介入責任」即顯示個人選擇之重要性。具有察覺力的人，可以透過改變自己的思維來影響抉擇，並且相信選擇的意義及價值 (Langer, 1989)。本研究發現，當個體選擇要承擔起介入的責任時，會關注過程(譬如支持受霸凌的同學)大於聚焦結果(譬如順服於從眾效益)。

「選擇」其實並不容易，本課程參與者即使較有助人意願、較願意察覺與行動，也在課程或作業中表現出對某些對象或族群之歧視。知識從來不是中性或非政治的，青少年從日常生活當中所獲得的多樣性知識與資

訊，受到成人或媒體影響甚鉅（McLeod, 2000; York, & Scholl, 2015）。因此，教育者必須協助學習者發展出多重觀點，才能幫助其理解世界的複雜性。批判性多元文化教育重視多樣的價值，激勵學習者批判性思考、反思和行動，並透過這些歷程以增能（何青蓉，2004）。本研究發現，刻板印象的辨識需要練習，察覺自我偏見更需自省勇氣與反覆嘗試。察覺偏見可以破除刻板印象，看見公平、公正與正義；旁觀者介入知能可以提供具體的方法，讓每個成員皆負起責任。但是，「千里之行，始於足下」，當個人「選擇」成為一個積極的旁觀者時，才能造就改變的可能。

（三）改變：為弱勢者發聲之行動

在「為弱勢者發聲」課程模組中（見圖2），第六堂課「演練旁觀者介入行動」教導旁觀者介入行動五個步驟：（1）注意到事件發生；（2）將該事件衡量為需要協助的緊急事件；（3）承擔起介入的責任；（4）具備介入或提供幫助的知識；（5）實施介入決定，提供旁觀者介入行動之架構。

由於旁觀者是否幫助他人的選擇評估，受到多種因素影響（Garcia, Weaver, Moskowitz, Darley, 2002）。可能考慮周遭其他旁觀者和受害者的觀點（Eisenberg & Eggum, 2009），感知道德責任（Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano, & Cole, 2013），對介入能力的評估（Patil, Zanon, Novembre, Zangrando, Chittaro, & Silani, 2017）等。Hortensius、Schutter 和 de Gelder（2016）研究發現，因為身為旁觀者而感到不安的「個人痛苦」（personal distress）可以預測旁觀者在緊急情況下的負面反應，這表示旁觀者冷漠是一種類似反射的本能機制，特別對有經歷個人痛苦者而言。此論述與本研究課程設計理念一致，從自身經驗的察覺開始，有意識地探索個人旁觀他人痛苦之負向經驗，透過觀察自己與他人的旁觀者介入選擇，消除造成旁觀者冷漠的反射機制，進一步增加積極旁觀者介入行為。本研究發現，同儕觀摩和成功經驗能增加為弱勢者發聲之勇氣，增加旁觀者介入行動。

此外，本研究探討學習者現象場當中之偏見，發現其所經驗之偏見與性別有關為最多，顯示校園裡與性別相關的偏見、性騷擾或性霸凌議題應受重視（鄔佩麗，2005；羅燦煥，2014），而本課程參與者除能覺察在此

之中的壓迫經驗，能辨識須協助事件，且能實際做出旁觀者介入行動。由此可見，本研究之課程設計可作為未來教育參考。具體建議如下：（1）提升學生的偏見察覺力，讓其能辨識受到社會文化所建構的刻板印象、偏見與歧視；（2）教導旁觀者介入知能，當其能具備介入與幫助知能，更重要的是能進一步實施介入的決定。具備知能並且採取為弱勢者發聲的行動，如此方能真正落實平等與尊重的教育精神。

二、建議

（一）教育實踐建議

本研究主要目的在瞭解課程參與者對「為弱勢者發聲」課程的學習經驗以及學習歷程，邀請10位課程參與者進行6個課程模組、共12小時的課程。雖然就學校課程設計而言，本研究課程設計已經盡量充分；但就「減少偏見」的課程向度而言，學習時間仍不足夠。因應十二年國教新課綱在高中之推動，本研究之課程模組可進一步研議納入多元選修、加深加廣選修或彈性學習，也可融入公民與社會學科、整合人權或性別平等教育議題進行探討。建議相關課程運用合作學習或同儕教育方法，透過同儕互動與觀摩以進一步引發改變動機。在課程設計次第上，要先洞察偏見，提升偏見察覺力，才能由「知」而「行」採取旁觀者介入行動。另本研究課程設計受限時數，建議未來能夠進一步深化課程，增加高中生的批判思考和系統思考能力，探討社會結構的壓迫，了解社會結構對於弱勢者的壓迫，甚至進一步改變或重建社會結構。

（二）未來研究建議

本研究針對課程設計進行初探，因此採取質性方法進行研究，由於參與者同質性較高，故資料蒐集的厚實度和完整性有待檢核，須審慎推論與應用。未來可進行準實驗之教學介入研究，以進一步瞭解本課程之效果。而本研究所發現之偏見察覺到旁觀者介入行動之學習歷程，可透過擴大樣本或蒐集不同對象資料以深入探討。另外，本研究以「為弱勢者發聲」為課程設計初衷，結果發現性別、外貌、身材、個性等因素經常造成青少年在同儕團體中之弱勢處境，此種隱性的弱勢在教育領域當中常被忽略，其資源遠少於有顯性需求者（如：族群或身心障礙等特殊需求者），值得教育者與研究者關注。

參考文獻

- 內政部統計處（2018年）。民國107年10月戶口統計資料分析。取自：http://www.moi.gov.tw/chi/chi_news/news_detail.aspx?src=news&sn=15060&type_code=01
- [Ministry of the Interior Republic of China, Department of Statistics. (2018). *Analysis of household registration statistics in October 2019 of the Republic of China*. Retrieved from http://www.moi.gov.tw/chi/chi_news/news_detail.aspx?src=news&sn=15060&type_code=01]
- 王泰升（2015）。台灣法律史上的原住民族：作為特殊的人群、地域與法文化。**臺大法學論叢**，44（4），1639-1704。
- [Wang, T. S. (2015). Indigenous peoples in the legal history of Taiwan: Being a special ethnic group, territory and legal culture. *National Taiwan University Law Journal*, 44(4), 1639-1704.]
- 何青蓉（2004）。閱讀、對話、書寫與文化理解：一個多元文化教育方案的實踐經驗。**高雄師大學報**，17，1-20。
- [Ho, C. J. (2004). Reading, dialoguing, writing and cultural understanding: A reflection on a multicultural educational program. *Kaohsiung Normal University Journal*, 17, 1-20.]
- 吳齊殷、李珮禕（2001）。友誼網絡對青少年心理健康之影響。「青少年生命歷程與生活調適研討會」發表之論文。中央研究院社會學研究所，臺北市。
- [Wu, C. I. & Lee, P. W. (2001). The impact of friendship network on adolescent mental health. Conference on Adolescent Life and Adjustment. Symposium conducted at the meeting of Institute of Sociology, Academia Sinica, Taipei, Taiwan.]
- 張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。**教育研究集刊**，60（3），111-128。
- [Chang, Jason. C. C. (2014). Revisiting the multicultural myths. *Bulletin of Educational Research*, 60(3), 111-128.]
- 張茂桂（2002）。多元主義、多元文化論述在臺灣的形成與難題。載於薛天棟（主編），**臺灣的未來**（頁223-273）。臺北市：華泰文化。
- [Chang, M. K. (2002). The formation and problems of pluralism and multicultural discourse in Taiwan. In W. J. Hsieh (Ed.). *The Future of Taiwan*. (pp. 223-273). Taipei, Taiwan: Hwa Tai.]
- 教育部（2018）。**新移民子女就讀國中小人數分布概況統計：106學年度**。臺北市：教育部。
- [Ministry of Education (2018). *Statistics on the distribution of primary and middle school students of new immigrant children: 106 school year*. Taipei, Taiwan: Ministry of Education.]

- 教育部統計處 (2018a)。重要教育統計指標：主要統計表—歷年。取自：<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&>
- [Ministry of Education, Department of Statistics. (2018). *Important educational statistical indicators: Main statistical tables-years*. Retrieved from <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&>]
- 教育部統計處 (2018b)。性別統計指標彙總性資料 (學生)：109-4 國中小特殊教育身心障礙類學生人數按性別分。取自：<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=DCD2BE18CFAF30D0>
- [Ministry of Education, Department of Statistics. (2018). *Summary data of gender statistics indicators (students): 109-4 Number of students with physical and mental disorders in primary and secondary schools special education*. Retrieved from <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=DCD2BE18CFAF30D0>]
- 游美惠 (2012)。多元文化教育的理論基礎。載於譚光鼎、劉美慧、游美惠 (主編)，**多元文化教育** (三版) (頁 41-57)。臺北市：高等教育。
- [You, M. H. (2012). The theoretical basis of multicultural education. In G. D. Tan, M. H. Liu, & M. H. You (Eds). *Multicultural Education* (pp.41-57). Taipei, Taiwan: Edubook.]
- 鄔佩麗 (2005)。性騷擾／性侵害與性別歧視—談校園性騷擾／性侵害之樣態與現況分析。**學生輔導**，98，149-161。
- [Wu, P. L. (2005). Sexual harassment/sex assault and gender discrimination - Talking about the situation and current situation of campus sexual harassment and sexual assault. *Student Counseling*, 98, 149-161.]
- 劉見至 (2002)。原／漢族群關係課程方案在高雄市國中實施成效之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- [Liu, J. Z. (2002). *A study on the effectiveness of the implementation of the curriculum program for the indigenous and han relationship in Kaohsiung middle school*. (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.]
- 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。**當代教育研究季刊**，15 (2)，187-204。
- [Liu, M. H. (2007). Appreciating cultural differences and pursuing social justice: Re-understanding multicultural education. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 187-204.]
- 劉美慧 (2009)。多元文化教育的抉擇：族群、性別與階級的五種取向。載於劉美慧 (主編)，**多元文化教育名著導讀** (頁 51-75)。臺北市：學富。
- [Liu, M. H. (2009). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. In M. H. Liu (Ed.). *Guided Reading of Multicultural Education Masterpieces* (pp. 51-75). Taipei, Taiwan: Proed.]

- 劉美慧 (2011)。多元文化教育研究的反思與前瞻。人文與社會科學簡訊，12(4)，56-63。
- [Liu, M. H. (2011). Reflection and prospect of multicultural education research. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 12(4), 56-63.]
- 潘慧玲、謝文全、陸偉明、方永泉、謝仲裕、黃慕萱、李詠絮、紀雅玲、蘇易廷、張瓊文 (2007)。教育學門調查計畫成果報告：初步分析。人文及社會科學簡訊，8(4)，1-11。
- [Pan, H. L., Hsieh, W. C., Luh, W. M., Fang, Y. C., Hsieh, S. S., Huang, M. H., Li, Y. S., Ji, Y. L., Su, Y. T., & Chang, C. W. (2017). Educational research project results report: Preliminary analysis. *Humanities and Social Sciences Newsletter Quarterly*, 8(4), 1-11.]
- 羅燦煥 (2014)。校園性別事件調查處理之近憂與遠慮。婦研縱橫，101，45-53。
- [Luo, T. Y. (2014). The near-worry and far-sightedness of campus gender incident investigation. *Forum in Women's and Gender Studies*, 101, 45-53.]
- 譚光鼎 (1998)。原住民教育研究。臺北市：五南。
- [Tan, G. D. (1998). *The studies of indigenous education*. Taipei, Taiwan: Wunan]
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. New York, NY: Sage.
- Amel, E. L., Manning, C. M., & Scott, B. A. (2009). Mindfulness and sustainable behavior: Pondering attention and awareness as means for increasing green behavior. *Ecopsychology*, 1(1), 14-25.
- Awang-Shuib, A.-R., Sahari, S.-H., & Ali, A. (2012). Multicultural awareness and Urban communities: Validating a multicultural awareness scale. *Journal of ASHAN Behavioural Studies*, 2(6), 50-62.
- Banks, J. A. (1999). *An introduction to multicultural education* (2ed ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (2016). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: issues and perspectives* (9th ed.) (pp. 2-23). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bennett, M. (2004). Becoming intercultural competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander: From preschool to high school how parents and teachers can help break the cycle of violence*. New York, NY: Harper Resource.
- Cordeiro, P. A., Reagan, T. G., & Martinez, L. P. (1994). *Multiculturalism and TQE: addressing cultural diversity in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. doi:10.1037/h0025589

- Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 71-83). London, England: MIT Press.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: The Continuum.
- Garcia, S. M., Weaver, K., Moskowitz, G. B., & Darley, J. M. (2002). Crowded minds: The implicit bystander effect. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 843-853.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (2009). Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.) (pp.59-81). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71. doi: 10.1016/S0147-1767(00)00042-0
- Hortensius, R., Schutter, D. J., & de Gelder, B. (2016). Personal distress and the influence of bystanders on responding to an emergency. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 16(4), 672-688. doi: 10.3758/s13415-016-0423-6
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Lopez, E. C., & Bursztyn, A. M. (2013). Future challenges and opportunities: Toward culturally responsive training in school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(3), 212-228. doi: 10.1002/pits.21674
- McLeod, J. M. (2000). Media and civic socialization of youth. *Journal of Adolescent Health*, 27(2), 45-51. doi: 10.1016/S1054-139X(00)00131-2
- Nieto, S., & Bode, P. (2013). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). White Plains, NY: Longman Press.
- O'connell, P. A. U. L., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452. doi:10.1006/jado.1999.0238
- Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 3-7. doi: 10.1016/j.paid.2012.11.004
- Patil, I., Zanon, M., Novembre, G., Zangrando, N., Chittaro, L., & Silani, G. (2017). Neuroanatomical basis of concern-based altruism in virtual environment. *Neuropsychologia*, 116, 34-43. doi:10.1016/j.neuropsychologia.2017.02.015
- Pattnaik, J. (2003). Multicultural literacy starts at home: supporting parental involvement in multicultural education. *Childhood Education*, 80(1), 18-24. doi: 10.1080/00094056.2003.10521245
- Rigby, K (2010). *Bullying interventions in school: Six basic approaches*. Camberwell, London: ACER.
- Rosenberg, E. L. (2004). Mindfulness and consumerism. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 107-125). Washington, DC: American Psychological Association.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: Individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), 185-197. doi: 10.1080/03057240500127152
- Vago, D. R., & David, S. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): A framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6 (296), 1-30. doi: 10.3389/fnhum.2012.00296
- Van Cleemput, K., Vandeboosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396. doi:10.1002/ab.21534
- Wagner, U., & Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: Its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 41-56. doi: 10.1002/ejsp.2420250105
- Whitley, B. E., & Kite, M. E. (2009). How psychologists study prejudice and discrimination. In B. E. Whitley & M. E. Kite (Eds.). *The psychology of prejudice and discrimination* (2nd ed.) (pp. 39-76). Belmont, CA: Wadsworth.
- York, C., & Scholl, R. M. (2015). Youth antecedents to news media consumption: Parent and youth newspaper use, news discussion, and long-term news behavior. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 92(3), 681-699. doi: 10.1177/1077699015588191

附錄：「為弱勢者發聲」課程

課程	課程主題	課程目的	課程主活動示例	回家作業	對應旁觀者介入模式層次
一	認識刻板印象 (120分鐘)	探討日常生活中的刻板印象	<ol style="list-style-type: none"> 1. 將自己的名字寫在正中央，在旁邊的每一個圓圈（角色星球）中，寫上你日常生活中的角色。在每個角色當中，寫出一個別人對你在該角色的刻板印象，或用一句話來表示該角色常常被誤會的地方。 2. 教師示範說明，例如： <ol style="list-style-type: none"> (1) 我是彰化人，但是我不喜歡吃肉圓 (2) 我是女生，但是我不愛保養打扮 3. 完成自己的角色星球 4. 針對自己的角色星球進行省思，例如： <ol style="list-style-type: none"> (1) 哪個角色讓你覺得最「喜歡」？原因為何？ (2) 哪個角色讓你覺得最「困擾」？原因為何？ 5. 邀請同學自願分享自己的角色星球，確認分享者可以被大家都看見，也確認聆聽者都專心。 6. 討論：遇到不喜歡的角色刻板印象時，感受為何？會如何因應？有觀察過其他的刻板印象嗎？哪些是有效辨識刻板印象的方法？ 		觀察日常生活中的刻板印象 A

課程	課程主題	課程目的	課程主活動示例	回家作業	對應旁觀者介入模式層次
二	省思偏見態度（120分鐘）	媒體識讀並探討偏見之影響	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日常生活中，我們常透過「語言」傳遞出偏見態度而不自知。每個人對語言的敏感度不一樣，講的人可能覺得好玩，但聽的人可能會不舒服，例如性暗示的用詞。語言展現了使用者的觀點，例如「娘砲」、「沒種」等字眼，展現了陽剛霸權的偏見態度。 2. 本活動分組進行，每組分配有幾份近期報章雜誌、海報紙、膠水、彩色筆、剪刀等。 3. 以小組為單位，找出媒體當中具有偏見的語言（包括圖片和文字），並請小組討論或歸納這些偏見元素為何？（例如：身材外貌、族群等） 4. 進行大團體討論，找出媒體當中最常見的偏見語言有哪些？探討這些偏見語言背後的偏見態度為何？ 5. 討論這些媒體當中的偏見語言和態度，對於觀眾或閱讀者的影響為何？ 	找到一首內容有偏見意涵的MV或歌曲	A B
三	剖析歧視行為（120分鐘）	探討社會或文化中的歧視行為	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師以歷史案例來介紹歧視的影響：婦女沒有參政權、美國種族隔離政策、德國屠殺猶大人等。 2. 分組討論：在現今社會當中，你觀察到人們有哪些歧視行為？為何會有這些歧視行為存在呢？將討論結果書寫在便利貼上。 3. 各組將便利貼貼至黑板上，全班討論適合之分類與歸因邏輯。 4. 討論這些歧視行為及原因，並思考有無發生在校園或平日生活當中？（請提出佐證資料，例如報導、文獻、較細緻的田野觀察等） 	訪談有受歧視經驗的同學	A B

課程	課程主題	課程目的	課程主活動示例	回家作業	對應旁觀者介入模式層次
四	瞭解旁觀者介入功能（120分鐘）	討論旁觀者的協助與功能	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師說：上週有請大家找一位夥伴，訪問其「被歧視」的經驗，請大家介紹一下自己訪問的夥伴以及跟大家分享訪問內容。 2. 請大家在聆聽報告時，留意報告內容的被歧視或壓迫元素，在報告完畢時帶領大家一起歸納。 3. 學生討論：在這些被歧視或壓迫的經驗當中，當事人有無得到誰的幫助或鼓勵？或者，如果你有類似的經驗，當時的你是否有得到誰的幫助？旁人得幫助對受歧視者的影響為何？ 4. 回家作業說明：請學生戴上「偏見覺察手環」，持續觀察日常生活中的偏見與歧視現象，並且同時觀察當時「旁觀者」的反應為何。具體的操作方式是： <ol style="list-style-type: none"> (1) 若自己或其他旁觀者皆保持沉默時，請將手環換手放置，提醒自己的未有作為。 (2) 若自己或其他旁觀者可針對該項歧視或偏見有所作為時，可以將保留在原來的手腕上。 (3) 書寫觀察經驗，提醒學生紀錄對於該經驗的「情緒」、「看法」及「行動／回應」 	偏見覺察手環練習	C

課程	課程主題	課程目的	課程主活動示例	回家作業	對應旁觀者介入模式層次
五	學習旁觀者介入方法（120分鐘）	學習有效旁觀者介入方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 小組分享回家作業之「偏見覺察手環練習」，成員分享時，其他成員練習專注聆聽，不給意見亦不批判。 2. 大團體討論 <ol style="list-style-type: none"> (1) 旁觀者的作為與不作為。 (2) 每個人「選擇」作為或不作為的原因。 3. 教師摘要與提醒 <ol style="list-style-type: none"> (1) 前幾堂課的重點是「看見」，今天的練習則是看到「看見」之後的「選擇」。 (2) 提醒請大家練習換手環的時候，帶著微笑換，開心我們因為這個練習可以「看見」不作為的可能性，思考旁觀者冷漠的理由，不需要自我壓迫或責備別人。 4. 偏見覺察小劇場 <ol style="list-style-type: none"> (1) 從成員分享的「偏見覺察手環練習」案例中，選擇 1 則故事作為小劇場的主題。 (2) 運用角色扮演方式，重塑此案例的場景、人物及對話，演出一遍原始版本。 (3) 大團體討論：旁觀者可以做什麼？ (4) 依據前項討論，重新演出故事。 	編寫旁觀者介入腳本	D E

課程	課程主題	課程目的	課程主活動示例	回家作業	對應旁觀者介入模式層次
六	演練旁觀者介入行動（120分鐘）	探討日常生活中的刻板印象	1. 教師介紹旁觀者介入行動的五個步驟： (1) 注意到事件發生 (2) 將該事件衡量為需要協助的緊急事件 (3) 承擔起介入的責任 (4) 具備介入或提供幫助的知識 (5) 實施介入決定。 2. 分組演練：分組討論個人回家作業的腳本案 例，檢視包括是否有旁觀者介入行動的五個 步驟。小組決定本日要表演呈現的腳本，並 進行角色分派與演練。 3. 小組演出。 4. 師生針對演出予以回饋。 5. 課程回顧與心得。	旁觀者介入行動	E

註：對應旁觀者介入五步驟：(A)「注意」到弱勢者處境；(B)「衡量」該事件需介入的程度；(C)「承擔」介入責任；(D)具備介入「方法」；(E)實施介入「行動」

