



訪談課程對泰雅族國中生訊息溝通能力 與文化認同之影響

鄭舒方、吳昭容

摘要

有效的訊息性溝通可以精鍊個人口語表達及提升訊息組織的能力，本研究以融入社團活動的訪談課程培養部落泰雅族國中生的訪談能力，選擇識讀能力相當的同儕作為對照組，對比兩組學生在訪談課程前、後的訪談技巧、訊息分析及口語表達的表現，同時描繪實驗組學生在課程中顯現的文化認同。前測結果顯示，參與本研究的泰雅族國中生每分鐘的提問頻率較高、有四分之一的問題與主題無關、四分之三的句型為封閉問題，以及不瞭解溝通訪談目的。學生多數認為問題問完了或訪談氣氛良好，就代表是個成功的訪談，顯示學生不瞭解訪談是蒐集資訊的歷程。後測時兩組都較能善用受訪者的回應訊息到對話中，所以組間差異不大；兩組整體的口語表達也沒有明顯差異，但在內容充實精彩與訪談流程細項上的掌控，實驗組在訪談技巧上有明顯的進步。訪談課程不止讓學生在討論與實作中琢磨並增進其口語表達的精緻度，同時也因接觸擁有泰雅族文化知識的受訪者，而激發其文化傳承的認同感。

關鍵詞：口語表達、文化認同、泰雅族、國中生、訪談



鄭舒方，國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系研究助理。E-mail: shelly0825@pchome.com.tw

吳昭容（通訊作者），國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系所教授。E-mail: cjwu@ntnu.edu.tw

投稿日期：2012年8月3日；修改日期：2012年12月22日、2013年4月9日、2013年4月11日、2013年4月15日；採用日期：2013年5月8日。

doi:10.3966/102711202013062401001

NTTU Educational Research Journal
2013, 24(1), 1-23

Effects of an Interview Course on the Information Communication and Cultural Identity of Atayal Junior High School Students

Shu-Fang Cheng Chao-Jung Wu

Abstract

Effective communication of information is based on oral expression and knowledge-organization skills. This study focused on how an interview program enhances the interview skills and cultural identity of Atayal junior high school students. The pretest-posttest nonequivalent group experimental design was chosen. The pretest data showed that: (1) the average number of questions per minute was higher; (2) a quarter of interview questions were unrelated to the subject; (3) three-quarters of interview questions were closed questions; (4) no interview purpose was set. For most students, a successful interview was perceived as one in which all questions were asked, or frequent interaction. This result showed that students do not understand that an interview is a process of information collection. The posttest data indicated that most interview skills of the experimental group were enhanced, but the difference between the 2 groups was not apparent. Both groups noted interviewees' responses and incorporated this information into their conversation. Although the groups showed no difference in oral expression, the experimental group improved the richness of content and ability to control the interview process. During discussion and practice in

Shu-Fang Cheng, Research Assitant, Department of Educotional Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University. E-mail: shelly0825@pchome.com.tw
Chao-Jung Wu (Corresponding Author), Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, National Taiwan Normal University. E-mail: cjwu@ntnu.edu.tw
doi:10.3966/102711202013062401001

the interview program, the experimental group not only learned to use exact words to complete questions, but also rediscovered their cultural identity by connecting with people who had a comprehensive cultural knowledge of Atayal.

Keywords: oral expression, cultural identity, Atayal, junior high school student, interview



壹、緒論

原住民族文化傳承的議題因為在地意識的覺醒及政府政策的協助，近年來逐漸受到重視。原住民族的生活智慧重在族人之間的口耳相傳（悠蘭多又，2004），由原住民族的年輕一代使用族語訪談耆老，並以適當的型態報導，會是理想的文化傳承方式。然而在社會變遷下，原住民族使用族語的機會逐漸減少，張善楠（2008）指出，原住民族的勞工群體為了適應工作環境，也傾向於使用漢語或是閩南語。義務教育的課程，無論是教材或學習環境雖都以漢語為主，然而原住民族學生在文化、教育資源不平等的狀況下學習，導致漢語的聽與讀都比漢族學生差（孔淑萱、白芸凌、蘇宜芬、吳昭容，2012），也難以精確地表達思想，這對慣於以口語延續知識的族群來說，影響甚鉅。透過文字或影像的紀錄能提升文化保存與傳承的機會，因此，以訪談作為保存文化的一種途徑，不僅可以延續族人間口耳相傳的傳統，也能增進原住民族年輕一代與耆老互動的機會。

相較於其他口語溝通，訪談是一種較具有目的導向的人際互動（林金定、嚴嘉楓、陳美花，2005；萬文隆，2004），訪談者以適當的訪談技巧透過發問來獲取訊息，同時，訪談者必須立即組織雙方對談的訊息，並連結其關聯性，以確保訊息的正確性抑或開啟相關聯的話題，因此，訪談技巧、訊息分析及口語表達對於訊息溝通的歷程占有相當的重要性。為了提升上述能力，本研究在一所部落國中的社團實施訪談課程，以訪談設計及累積訪談部落族人的實務經驗為兩大教學重點。訪談設計除了讓學生規劃訪談的歷程，更重要的是，在教師與學生針對訪談大綱、問題進行討論與修正的過程中，不但可以促使學生思考問題與訊息的關聯性，同時也可提供學生多次口語表達的練習。

Boehmer認為，被邊緣化的原住民族在找回傳統文化的過程中，必然會面臨「自我形塑」的問題，他們必須重新回到部落，由文化本體性的觀點出發，才能達到自我認同（許雅筑，2008）。也就是說，原住民族學生接觸傳統文化的機會愈多，愈能提高其認同感（Cheng & Jacob, 2008）。因此，由學生訪談部落族人，一則是實踐習得的訪談能力，再則是提供部落國中生就文化議題正式地向耆老請益的機會。

本研究以社團學生作為實驗組，挑選中文識讀能力相當的學生作為對照組，以降低知識背景影響提問深度的變異來源。本研究以兩組學生在課程前、後的訪談技巧、訊息分析能力及口語表達三項訪談表現作為課程效果的指標，並以實驗

組學生在課程中的行為變化來呈現融入文化議題的訪談課程對於原住民族國中生的影響。

訪談技巧的運用會依訪談結構而有所不同，文獻上多半將結構分為結構性、非結構性和半結構性訪談（管倖生，2008）。訪談技巧的實徵研究多半以結構性訪談為主（Billiet & Loosveldt, 1988; Jansen, Watts, Ellsberg, Heise, & García-Moreno, 2004），結構性訪談是以標準化的程序調查特定訊息，訪談的內容、問題順序及訪談者的回應都必須一致，以避免影響受訪者的反應，而這些研究以設定好的問卷架構訓練訪談人員，目的是透過訓練訪談者來促發受訪者的回答意願或是提升回答的品質，其評估指標包括受訪者回答率、自我揭露比例、訪談滿意度及有效訊息量。非結構性訪談是以自由交談的方式針對預先設定的主題進行探索式的交流，由於整體限制較少，受訪者有更大的空間陳述個人的意見，而這些訊息也需要訓練充足的訪談者進行分析與彙整，Powell、Fisher與Hughes-Scholes（2008）就以非結構性訪談訓練學員使用「開放性問句」的技巧，研究中以開放性問句總數、內容包含受訪者之前未提到訊息的問題數（leading question）及口語鼓勵次數來分析訪談者的表現。

由此可見，訪談技巧的評量多半針對問題與回應時的客觀行為加以編碼分析，但研究者仍可基於研究目的來規劃不同的評估指標。本訪談課程的參與者是原住民族的國中生，訪談內容則預設為在地文化的相關主題。半結構性訪談以預先設定的訪談大綱為主，視現場情況引導受訪者回應，雙方亦可針對模糊與不確定的回應再次進行討論，有了既定的問題架構，訪問者較不容易被帶離主題，亦可適時對於回應內容在當下做處理，因此，基於以下幾點，半結構性的訪談最適合此課程的需求：一、傳統文化的主題相當多元，部分問題可以使用固定的問題型態，例如：1H5W（How, What, Who, Where, When, Why），但訪談目的並非制式化地蒐集零碎的訊息，細節仍需要訪談者依照主題及當時互動的情形與受訪者討論。二、學生未來的訪談對象為部落族人，內容與文化有關，善用泰雅語或當地特有的方言與口語型態，可使雙方更容易產生互動，也更能獲得重要的訊息，所以並不合適嚴格遵循事先以漢語思維方式所規劃的問題。三、中學生的背景知識與臨場反應不適合非結構性訪談，而事先設計訪談問題的訓練能促使學生思考問題所代表的涵義，使他們更能清楚地表達自己的想法；另一方面，當學生清楚知道他要蒐集什麼樣的訊息內容時，他會更專注在受訪者的回應，同時也可以適時的和受訪者討論相關訊息。這樣的設定除了可以讓學生依循著主題發展、訪談者與受訪者的互動較為彈性，也可結合訪談者個人的經驗使訪談內容更為豐富。

因此，本研究使用客觀行為評量、問題分析及自評表現作為評量訪談技巧的重點。

訊息的分析與解讀是訪談者的必要能力。訪談是一種積極、主動的訊息溝通，其本質在於訪談者必須透過問題來邀請對方說明訪談者想要得到的訊息（林金定等人，2005；萬文隆，2004）。Lasswell（1948）以一連串的問題提出最早的溝通模型，“Who says what to whom in what channel with what effect?”，溝通的有效性就在於訊息的釋放及獲取能否達成原先預期的目標，而此關鍵就在於訊息傳遞者、訊息內容、傳遞管道及訊息接收者，這些元素點出了互動過程的基礎。為了達成有效的溝通，除了說話者要主動在內容、方式進行評估與調整（Grice, 1975），Robinson與Giles（2001）也強調聆聽者內在的主動性，他們認為說話者和聆聽者是處於一連串角色互換的過程。當說話者傳達訊息的同時，聆聽者並非只是單純被動地接收訊息，而是以內隱的歷程準備著，以回應說話者，透過個人的立場、選擇性擷取說話者的訊息，以及訊息處理的準備歷程，最後，聆聽者以此作為回應的基礎，並從聆聽者的角色轉變為說話者。無論是訪談者或是聆聽者，訊息組織的內隱歷程都影響著訪談的品質，但這樣的歷程不易由外在行為觀察，文獻上也少有實徵研究的進行。本研究將分析重點放在“*What*”，也就是學生作為訪談者提出的問句內容，以此回推訪談者的訊息來源，試圖瞭解其訊息分析的能力。

原住民族學生的口語表達意願相對比一般平地學生高，但遇到較為複雜的概念就會沒興趣（周德禎，2000），然而語言學習必須透過不斷的練習，才能在詞彙選取或語法層次上更趨自動化。國內口語表達的文獻欠缺有關原住民族學生的研究，多半是針對語言障礙族群的早期診斷（林寶貴、錡寶香，2000）與改善口語表達的教案設計（吳宏球、梁智熊，2011；鄒小蘭、盧臺華，2007）。而Dunbar、Brooks與Kubicka-Miller（2006）分析100名大學生的演說，將演說的口語表達分為語言與非語言兩向度，包含選擇並聚焦主題、說明溝通目的、提出支撐論點的素材、良好的組織型態、適當的音量與頻率、適切的發音與文法、以肢體語言輔助口語訊息等，故而本研究口語表達的評量參考Dunbar等人架構，並稍作修改以加入訪談的元素。

對於原住民族教育而言，使用主流語言或是族語一直是個雙面刃的議題（朱惠琴，2010；陳碧姬，2006；Reyhner & Hurtado, 2008）。為了強化文化傳承，族語復興是原住民族教育的重要目標，然而族語課程多聚焦在生活會話，目前也尚未有足夠的教學人力與完善的制度，簡言之，族語並非學生知識性思考與傳達

意念的主要媒介，這也是本研究設計訪談課程時，面臨該如何與學校課程結合的問題。國文課除了口語表達，也強調閱讀、書寫能力與國學知識，且教學進度緊湊；綜合活動課需全班參與，人數過多會導致訪談教學人力無法負荷；相較下，社團活動可將焦點專注在傳統文化，且規模與運作較具彈性，較為適宜。

部落中、小學是孕育原住民族文化傳承種子的搖籃，本研究透過訪談課程訓練原住民族國中生訪談技巧的同時，也精鍊他們的表達及培養訊息分析與知識建構的能力，幫助學生進行有效的訊息性溝通。為了呈現課程的成效，本研究透過不等組前、後測設計，以合作學校的數位典藏社社員為實驗組、中文識讀能力相當的學生作為對照組，考量學生人數過少，且本研究之參與者並不能推論所有原住民族學生，故以描述性分析對比兩組學生於課程前後在訪談技巧、訊息分析及口語表達上的表現，並以課程觀察紀錄來呈現文化融入的訪談課程對學生在文化認同上的影響。

貳、研究方法

一、研究場域和參與者

合作學校為宜蘭縣山區的國中，其地理位置距離最近的都會區約需1小時車程，學校位於四個泰雅族部落的中間位置，各部落到學校的車程為10～40分鐘。全校學生約80位，各年級約20多名學生，屬於偏遠地區的小型學校。

實驗組10位學生中，四位為八年級，在第一學期就加入社團；六位七年級學生則在第二學期加入。以第一學期開學時所施測的三個中文識讀測驗結果（見表1）（柯華蕨、詹益綾，2007；洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬，2006；陳美芳，2007）進行實驗組與對照組能力的配對，考量學生上學出席率不穩定的問題，為減少資料流失的影響而挑選18位學生作為對照組。兩組在三個識讀測驗的全國T分數上大致相當，顯示兩組在訪談相關的識讀能力基礎差不多。訪談課程的授課教師為第一作者與一位研究助理，在前一個學年隨研究團隊進入合作學校進行數理相關的教學研究，與教師、學生已熟悉，且兩人都是心理所畢業的碩士，對於訪談均有相當的經驗；課堂演練時加入數位典藏社的指導老師，其畢業於中文系，為該校的國文老師。

表 1

實驗組與對照組中文識讀測驗的平均 T 分數

組別 \ 測驗	識字量 <i>M (SD)</i>	閱讀理解 <i>M (SD)</i>	聽覺理解 <i>M (SD)</i>
實驗組 (<i>n</i> =10)	46.90 (7.47)	46.37 (6.59)	40.29 (11.48)
對照組 (<i>n</i> =18)	52.17 (7.32)	43.59 (8.03)	38.31 (7.77)

二、社團目的與訪談課程的設計

數位典藏社設立的目的是在於延續與保存傳統文物，社團老師帶領社員將學校的傳統文物拍照、建檔並上傳至部落格，以達到資訊數位化與提高訊息普及性的目的。訪談課程嵌入數位典藏社的課程中，每週兩堂課90分鐘。第一學期連續四週的訪談課，除了介紹概念與程序的重點，並安排三次訪談；第二學期因時間因素，新加入的七年級學生僅有三週的訪談課，因而只有兩次訪談練習；此時八年級的舊社員進行傳統文物的整理工作。課程強調演練，因此將學生分成兩人一組，以增加練習的機會，故演練時需要三位老師帶領。為避免教學法上的一致，每週課前三位老師會開會釐清演練的程序與要點，課後研究人員會針對課堂觀察與實作情況撰寫札記。第二學期在訪談課程結束後，七、八年級學生混合分為四組進行民族教育課程，主題包含傳統建築、小米、染布及部落地圖，各組皆有至少一次的訪談機會，對象均是熟悉傳統事物的族人。

訪談課程著重讓學生：（一）能瞭解訪談的概念、功能，並清楚其程序；（二）能針對訪談主題蒐集受訪者的相關資料並建立訪談大綱；（三）透過訪談演練來強化訪談技巧的運用，並提升學生對訪談歷程的後設認知；（四）能透過資料彙整來完成傳統文物或活動的簡介。

課程討論多使用漢語進行，但訪談部落族人時，學生可以視情況選擇使用族語或是漢語和受訪者對談。訪談技巧的訓練主要透過實作及演練，讓學生能修正並找到具有個人特色的對應技巧；訊息分析能力及口語表達的培養則配合訪談問題討論及報告，詳細內容請參見「參、結果與討論」。

學生需於訪談後填寫記錄表，以整理出訪談的人地時物、訪談大綱及記錄心得。為瞭解學生對於課程的想法，並整理與沉澱活動的收穫，每週下課前10分鐘為團體時間，學生與老師圍成一個圓圈，大家輪流回顧這一次在課程中所學到的東西，分享個人的想法與感受。課程會錄音與錄影，並將課程的教學互動與訪談練習謄成逐字稿，作為研究分析之用。

三、研究程序

本研究採不等組前、後測設計，程序包括實驗組與對照組的配對、前測、實施課程以及後測，本小節介紹前、後測的設計與執行方式。第一次前測針對八年級在2010年10月施測，第二次前測針對七年級在2011年1月進行，兩個年級皆在2011年6月完成後測。前、後測採用兩人一組的個別施測，作業為「根據主題與相關資料對一位受訪者進行10分鐘的訪談」。為了降低學生對於訪談主題的知識差異，主題盡量採用較中性且大眾化的題材，前測的訪談主題為「校慶活動：鬼屋」、後測為「校慶活動：運動會」。

為了控制測驗情境的一致性，受訪者由研究人員扮演，事前熟練背景訊息，並規劃可能的回應內容，使回答盡量遵循統一的内容與速率；回應必須順應訪談者的問題，不宜主動；面對與活動無關的問題，受訪者仍須回答，但不提供更多的細節，以不壓抑也不鼓勵無關問題為原則。

測驗開始時，學生被告知訪談主題，並拿到一份約100字的受訪者的背景簡介，兩人有10分鐘的準備時間來商討或草擬訪問大綱，隨後是10分鐘的訪談，最後有5分鐘填寫問卷。準備階段為瞭解學生如何進行訪談大綱的規劃，故會有一位研究人員錄影並記錄行為，但不介入討論；提供訪談工具（紙、筆、記錄板、錄音筆）讓學生自行取用；訪談階段由各組對研究人員所扮演的受訪者進行訪談，此時另一位研究人員負責計時與攝影，並針對學生提問的數量、類型及表達能力做觀察記錄；訪談結束後，請兩位學生各自填寫問卷，問卷主要蒐集學生對於訪談的概念及對自己表現的評量，包含自陳訪談程序並對各項程序進行重要性排序以及自評分數（2分表示很成功、1分表示還好、0分表示不成功）。

四、資料處理

「訪談技巧」、「訊息分析」及「口語表達」三層面的資料，係由兩位評分者在獨立作業的情形下以學生提問的問句或行為表現進行編碼，遇到不一致的情形時，究研者將參與討論並決定最合適的編碼。

訪談技巧以每分鐘的平均題數、主題相關性、問句型態及學生自陳的訪談程序重點為指標。學生的訪談過程被謄成逐字稿，由兩位評分者先扣除程序性問題（例如：還剩幾分鐘？）並確認問句總數，將其除以訪談時間作為「每分鐘的平均題數」；問句的「主題相關性」分為與高主題相關和低主題相關兩類，後者例如詢問受訪者的個人問題（例如：你有沒有男朋友？）；「問句型態」則分為可

引發受訪者較多闡述性回應的開放式問題，以及是非或選擇題型的封閉式問題。在訪談結束後，研究者請學生寫下「訪談要做的事情」，並依照其重要性排序，此資料可讓研究者初步瞭解學生對於訪談程序的認知，並對照量化資料進行檢核。

訊息分析能力則依據問題內容的來源、訊息前、後關係加以分類，編碼的優先順序依序如下：（一）受訪者回應：能注意受訪者的回答內容並追問相關問題（例如，答：我們全班都女的／問：全班都女的？那個吸血鬼不是男生的裝扮嗎？）；（二）前提訊息：能把問題結構起來，提問與前提訊息相關聯的問題，以澄清或完成資訊的蒐集（例如，問：你們就是要給錢才能進去嗎？／答：嗯～我忘了是好幾十塊吧／問：你們是給錢？還是學校自己做彩券？）；（三）背景資料：根據書面的背景資料來提問，沒有參考訪談中提到的資訊或是受訪者的回應內容（例如，問：為什麼會做這個主題？）；（四）聯想：問題與主題有關，但與之前訪談的內容或背景資料無直接相關（例如，問：假如說現在有一個心臟病患者，一直一直很想進去鬼屋玩，那是你的話你有什麼意見？）；（五）無法分入前述四類的問題，便視為無關聯（例如，問：你個性很好嗎？）。

口語表達分為語言及非語言兩向度，兩位評分員分別觀看訪談時的錄影並以三點量表評分（2：好、1：普通或時好時壞、0：無或差），最後求取一致。「語言表現」的評估向度包含：（一）訪談目的說明；（二）訪談流程完整度；（三）問題的銜接條理；（四）引導回應的充實度；（五）修辭技巧運用；（六）咬字清晰度；（七）問題流暢度；（八）口語流暢度。「非語言表現」包含：（一）音頻音量；（二）說話速度；（三）眼神接觸；（四）臉部表情；（五）肢體動作。

其他資料包括：訪談前、後測的影帶，訪談前、後測的學生自評表現分數，訪談課程的影帶，訪談影帶的逐字稿，學生的訪談記錄單，研究人員的札記等。本研究以這些資料交互對照以呈現學生在口語溝通的問題、對於互動情境的掌控、訪談內容的反思，以及學生對於傳統文化的認同感及價值觀的變化。

參、結果與討論

一、量化資料的分析

表2呈現實驗組及對照組在訪談技巧、訊息分析與口語表達三層面各細目的前、後測資料。由於課程開始前實驗組人選有變更，前測有兩組是由一個有參與

表 2
實驗組、對照組在問句型態、主題相關性、每分鐘平均題數、訊息分析類型及口語表達的前、後測表現

組數		每分鐘 平均題數	訊息分析類型												口語表達					
			開放式問題		高主題相關		受訪者 回應		前提 訊息		背景 資料		聯想		無關聯		總分	語言	非語言	
		M(SD)		M(SD)	%	M	%	M	%	M	%	M	%	M	%	M(SD)	M(SD)	M(SD)		
前測	14	2.40(0.82)	23	17.14(8.19)	73	5.50	22	3.71	15	5.21	22	3.36	16	6.21	25	0.93(0.30)	0.78(0.29)	1.18(0.42)		
	實驗組	6	2.28(0.41)	4.33(2.34)	20	17.17(6.55)	76	5.33	23	4.33	19	4.67	20	3.17	15	5.33	23	0.83(0.28)	0.72(0.35)	1.00(0.26)
	對照組	8	2.49(1.05)	5.63(2.13)	25	17.13(9.69)	71	5.63	21	3.25	12	5.63	24	3.50	17	6.88	26	1.01(0.31)	0.83(0.26)	1.31(0.48)
後測	14	2.08(0.76)	3.71(2.40)	19	16.50(5.95)	82	7.50	35	1.93	10	5.86	29	1.29	8	4.21	18	1.04(0.21)	0.89(0.18)	1.28(0.34)	
	實驗組	5	1.86(0.53)	4.00(2.45)	24	16.20(4.60)	88	7.20	39	1.40	8	5.80	30	1.60	10	2.60	14	1.02(0.21)	0.94(0.18)	1.16(0.34)
	對照組	9	2.20(0.87)	3.56(2.51)	17	15.00(6.36)	74	7.67	33	2.22	11	5.89	29	1.11	6	5.11	20	1.05(0.21)	0.86(0.18)	1.34(0.34)
全體	28	2.24(0.79)	4.39(2.38)	21	16.82(7.03)	77	6.50	29	2.82	12	5.54	26	2.32	12	5.21	21	0.99(0.26)	0.84(0.25)	1.23(0.38)	

和一個未參與課程的學生所組成，皆列為實驗組，故前測的實驗組較後測的（五組）多一組。

（一）訊息溝通能力的基準表現

合併兩組的前測資料以瞭解課程前在訪談上的基準表現。前測時，14組學生10分鐘的訪談總題數最小值為11，最大值為39，每分鐘的平均題數為2.40題，此一發問頻率估計使受訪者每一問題的回答約15秒，問答的頻率稍高；有73%的問題為高主題相關，顯示學生在主題聚焦能力上還有成長的空間；開放式問題的比例僅23%，顯示欠缺經驗的學生習慣使用封閉式問題。五類訊息分析類型平均比例都在20%左右，顯示前測時學生並沒有偏好使用特定的訊息來源。口語表達在滿分為2分的情況下，前測總平均分數為0.93，其中非語言的平均分數（1.18）較語言（0.78）的表現佳，觀察記錄顯示，學生在音頻音量、說話速度、眼神接觸及臉部表情尚稱自然，唯獨身體姿勢有些僵硬，在語言表現最佳的項目是口語流暢度，而訪談目的說明及訪談流程完整度則是得分最低的項目。

（二）課程對訊息沟通能力影響之分析

由訪談技巧的三個評量項目來看，兩組在每分鐘平均題數、問句型態比例與主題相關問題比例中皆沒有改變。由學生自陳訪談程序的資料顯示，前測時兩組學生多數認為訪談程序的重要性依序為：問問題、要和受訪者互動、注意禮貌等，顯示對於大部分的學生來說，訪談就是以問與答來和受訪者互動；後測時，兩組的資料都強調問問題和工具準備兩項作業，但實驗組可以描述得更詳盡，例如：「一開始要有禮貌，說你好，可不可以錄音、一定得要說自己的名字」、「問題不要超出主題，主題和問的問題要同一件事，這樣受訪者才不會不知道怎麼回答」、「問的問題不要問太多封閉性的問題，不然資料會不夠詳細」。

在訊息分析類型的資料顯示，兩組學生在後測時處理的訊息更側重「受訪者回應」及「背景資料」，而「無關聯」和「聯想」的比例則下降，顯示後測時兩組都更能聚焦在當下主題的進行互動，除了書面的背景資料，也能善用受訪者的回答來產生問題。

另外，兩組在口語表達的表現並沒有差異，但整體來說，非語言表達（1.28）比語言表達（0.89）佳。進一步分析口語表達的各細目，兩組主要的差異在於「充實精彩」及「訪談流程」，實驗組在前測時的內容充實度分數不如對照組，但後測時則沒有差異；另外，兩組在前測時都無法掌握訪談流程，但後測的表現顯示，實驗組的流程完整度比對照組高。

圖1顯示兩組學生對於訪談表現的自評，前、後測皆無「不成功」的評價。前測兩組自評訪談「成功」與「還好」的比率相近。後測實驗組自評成功的比例下降，而對照組兩種自評的比率仍然相近，此資料顯示後測時實驗組已經能針對訪談歷程進行較深度的自我評估，八年級學生多半認為自己對於題目不熟悉，訪談問題沒有準備好，七年級則會考慮到討論不足、時間掌控不佳、偷笑等問題。

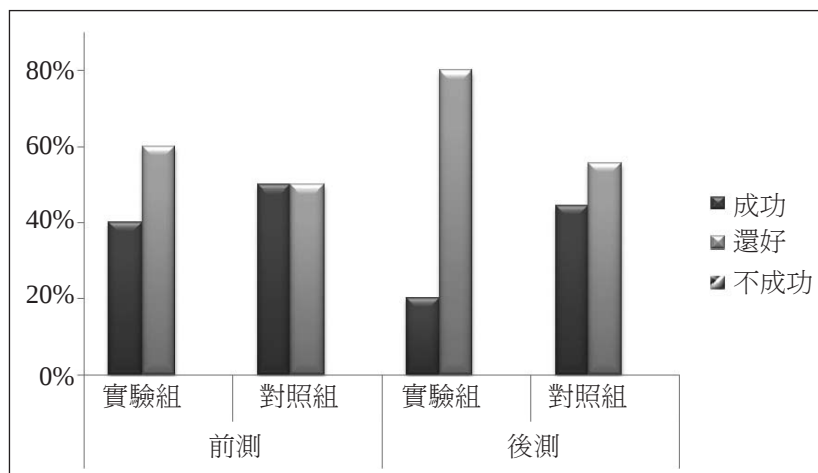


圖 1 實驗組與對照組在前後測對訪談表現的自評

二、訪談課程與學生的表現

研究團隊與合作學校在學期開始前便設計將訪談課程與數位典藏社結合，實驗組皆在社團時間參與訪談課程，對照組則在社團時間參與其他社團活動，例如傳統舞蹈社、熱音社等。訪談課程進行最多三次的訪談，由社團成員相互練習、訪談社團外的同學，進而正式訪談狩獵、編織、口簧琴等傳統技藝社團的老師；進入民族教育課程時，各組也至少有一次的正式訪談，對象為部落的耆老、族人。以下資料皆是實驗組學生在訪談課程的表現。

課程初期的練習，即使學生已經聽過課程介紹，仍然出現表達與組織不佳的問題，學生多半以問答的模式來思考，且對於要蒐集的訊息欠缺想法，因此訪談前草擬問題時，多半是想到什麼就寫什麼，致使問題間的相關性偏低，也很少檢視題目之間該如何串連。學生所準備的問題很難達成訪談10分鐘的要求，通常循著準備好的問題發問，不到5分鐘就問完了，於是出現了訪談者不斷重複之前的對話，或冷場的情形。有些學生習慣用簡化甚至零碎的口語，例如：「有哪些器具、對狩獵有什麼想法、還有經驗、有哪些動物、還有動物的習性是什麼？」

而事後的訪談紀錄通常也只要一、兩個名詞或是不完整的句子，例如：「狩獵的時候必須注意哪些事項？天氣的變化和盡量避開、不侵犯毒蛇猛獸。」

因此在每一次訪談前的準備階段，訪談課的老師都特別強調以下三個步驟：

（一）釐清問題：準備階段的第一步就是讓學生先列出想問的問題，老師則透過討論與反問，讓學生不斷地檢視問句是否符合想表達的想法，透過這樣的方式來修正其訪談問題，甚至轉為開放式句型；有部分學生會將老師修正的訪談問題一字不漏地抄下來，導致訪談時自己也不清楚訪談問題在問什麼，而透過檢討這樣的經驗，學生才能瞭解清楚掌握自己想表達的概念是件重要的事（如下逐字稿）。（二）訪談目的：初擬問題之後，老師讓學生透過問題排序來釐清幾個較大的問題主軸，最後統整成為他們的訪談目的，並進而補充其中缺漏的問題。（三）模擬情境：模擬練習是很重要的一環，不僅可以讓學生熟悉與他人互動的狀態，也能藉由模擬受訪者可能的回答來修正問題。

小惠：「製作（竹編）的時候感觸是什麼？」

老師：「製作的時候會有什麼感觸？」

小惠：「對！感想也可以。」

老師：「感想？還是感覺？還是感觸？」

小惠：「感覺好了」

老師：「可是製作的每一個步驟，不一定會有同樣的感覺」

小惠：「我不知道啦！」

老師：「所以你想問的是什麼？」

小惠：「……」

老師：「那先想想看喔！」（99年12月2日訪談課程問題討論逐字稿）

整體而言，八年級學生的學習特質比較穩定，七年級學生則較不受課堂規範的約束，因此課堂觀察顯示前者的進步較明顯。透過不斷的練習，正式訪談傳統技藝社團老師時，實驗組學生已經能很自然地依循訪談程序進行自我介紹、向受訪者說明訪談目的、詢問是否可以錄音等細節，訪談問題也多半由之前準備的問題或是受訪者回應而來，很少有突如其來的聯想問題，且問答頻率比較合理，每分鐘的平均問題數為1.43，並在原訂的20分鐘左右完成整個訪談。

在正式訪談泰雅傳統技藝社團老師前，學生表現出乎意料的緊張，除了不停地看著訪談問題稿，也一直模擬訪談中可能會發生的情形，甚至有學生提議早一點來做準備。學校老師認為這代表他們很在乎這件事，「『會在乎』是好事」。

之後，從訪談記錄及團體時間的感想裡可以發現，這樣的經驗提升了學生的文化認同感和學習動機。學生受到這些泰雅文化傳承者的影響，也逐漸體悟到本體價值的重要性。

……時代的不同，環境的變遷，而改變了泰雅族人的想法，……，如果我們再不去追尋祖先的腳步，總有一天我們的文化會一天一天的消失，一天一天的漸漸遺忘，只要我們能像（編織）老師說的秉持著一顆執著的心，只要我們願意去追尋，屬於我們Atayal文化一定會繼續保存下去而不會慢慢的消失。（99年12月9日訪談記錄表）

三、個案討論

前文以訪談技巧、訊息分析和口語表達來評量學生的訊息性溝通能力，然而，訪談中的人際互動、個人溝通風格、傳統文化認同的變化皆難以量化資料呈現，因此，本小節透過研究者對於三位實驗組學生的觀察，呈現他們在訪談課程中展現的個人特色與變化。

（一）阿祥與小志：課堂中的人際互動與溝通模式的轉變

數位典藏社與一般社團最大的差異就是成員要能夠記錄與彙整訊息，因此，學校老師及研究人員在選擇社團成員時，會以學生的平日課堂為評估標準，邀請學習動力和穩定性較高的學生參與，在這樣素質相對較高的群體中，阿祥和小志的行為表現便成了異數，他們和其他七年級同學類似，上課時總是無法集中注意力。

阿祥和小志在課堂中總是注意力渙散，經常發呆，但因資質不差，成績相較於同儕可達中等程度，不過相較於其他社團成員，他們的行為表現卻成為授課老師的頭疼人物。社團課程初期，兩位學生會刻意使用自己特有的口語表達方式來報告或訪談，這樣的表達方式相較於日常口語表現是極不自然又怪異，且也妨礙社團課程的進展。因此訪談老師將兩位學生的學習目標，由原先預設的強化口語表達修正為「能適切地聆聽與表達自我」。

在訪談課程中，阿祥與小志常會出現不適切的行為反應，例如，上課時忽然開始跳舞、唱歌，上臺報告時跑來跑去，當老師提醒他們時，他們總會反駁自己有在聽別人講話，但很明顯的，肢體動作與眼神並無法和大家一同聚焦在教學內容。這樣的學習態度導致兩人在訪談時的口語表達顯得極不自然，阿祥經常一個

問句斷了好幾次，小志則是將重音放在每個字上，因此聽起來特別大聲，整段話也欠缺抑揚頓挫。

其次，課堂互動觀察顯示，兩人隨性地表現自己，無法扮演聆聽者的角色。阿祥可以很快地抓住教學要點，然後用自己的方式回應，但他不容易接受別人的想法，不管是在討論或是報告，老師與同學給他的建議多半是在他滿臉不在乎的表情下結束；小志則是不管老師問什麼都會習慣性地回答「不知道」，主因是他無法專注於理解別人的話語。

有一週的主題是看圖說故事，讓學生觀看上一次染布的照片，並輪流描述染布的步驟，阿祥與小志都不理會對方的報告，一個人報告時，另一個就去玩電腦，老師決定跟他們攤牌：

阿祥報告完後，我問阿祥：「小志又沒有在聽你講話耶！」

小志馬上說：「我有在聽，我有在聽。」

我問阿祥：「你覺得他在聽嗎？」

阿祥：「有！」

我：「真的喔？所以你們也可以彼此容忍，就是對方在報告時候另一個在玩電腦？」

阿祥：「不行，他如果這樣對我，我也要這樣對他。」

我：「那你們這樣還要講故事嗎？還是我們今天這樣就好了，我可以繼續玩我的電腦啊，大家一人一臺，好不好？」

阿祥：「好！」

我：「好！那我們今天就這樣上課囉！」

阿祥：「沒有啦！沒有啦！」

我：「真的啊，反正每個人手上都有一臺電腦，你們可以做你們的事，我也可以做我的事情，好不好？我們社團課以後就這樣上。」

阿祥尷尬的笑笑：「不錯喔！」

我：「可以嗎？那我們的社團課改成電腦課好了。」

阿祥跟小志互看大笑，有點尷尬的轉回頭各自玩電腦，當我請他們表達意見，兩人互相推卸責任，沒有人要決定社團課到底要做什麼。（100年5月19日染布課程逐字稿暨研究者札記）

阿祥和小志並非不在意自己的報告被對方忽視，而是用以牙還牙的方法來解決，反而讓雙方不被尊重的情形更形嚴重。他們用這樣的態度來回應自己對於課

程的不適應，但在被要求做決定時卻又畏於老師的權威，害怕被老師罵而不願意說出自己的想法。

為了讓學生試著在課堂中表達自己，老師讓兩個學生互相評論，除了評論報告的內容，也讓學生觀察彼此的聆聽行為是否合適，他們像兩面鏡子，雙方透過觀察對方而察覺自己行為上的不當。相較於正規課程，社團提供了一個實驗性的場域，讓學生與老師都不需要被課程進度往前推，而是停下來思考與討論師生溝通的問題該如何處理。

訪談最大的特色就是要由訪談者親自與他人溝通、對談，阿祥與小志一開始不但無法適切地表達想法，也無法做個專注的聆聽者，兩人的不合作態度使老師難以切入訪談的技巧訓練，雖然修改了兩位學生的學習目標看似弱化了訪談課程的效果，但事實上，學習聆聽與尊重他人反而讓兩位學生卸下對課程的抗拒，進而在日後的訪談練習展現他們應有的對應能力以及對於訪談主題的關注。

（二）阿泰：文化的認同

相較於其他同學，阿泰的學習力及反應算是出類拔萃，他很快就超越老師對於一般學生預設的目標，因此他在訪談課程的表現總是如魚得水，而他在社團課程後期中展現獨立思考後的行為反應，也引發研究者對於文化傳承的反思。

阿泰是一個很有想法的學生，思考的角度和同學不太一樣，當他進行訪談時，總會試著用自己的經驗想像受訪者所說的情境，和受訪者有更多的互動。

阿泰：「民國63年剛開始跟Yaba（爸爸）一起去獵，有沒有什麼成就感？可能高興到一天睡不著啊。」

狩獵老師：「就是小孩子小孩子的話他們是說希望開始跑山上的話，就會一直在想我們換過的東西嘛，但是長輩不是這樣，長輩是睡覺一面夢到，現在我們是靠夢啊，有做夢的話那個泰雅就會想『ㄟ，我運氣可能不錯喔』，都會先講出來，但是laday（小孩子）不會想到這一點，就會想到『ㄟ，我明天去看可能會有東西』，就是蠻高興的，有一點就是滿大的希望有抓到啦。」

阿泰：「就是自己……自己……」

狩獵老師：「自己放。」

阿泰：「自己放到一次很有成就感？」

狩獵老師：「對啊，當然啊，就是回來的時候就「我有抓到」，第一次抓到最高興啦。」

阿泰：「就可以跟人家炫耀？」

狩獵老師：「對！」（99年12月9日訪談逐字稿）

然而阿泰的好奇心在對課程失去新鮮感後就明顯銳減，雖然他依舊是同學中的佼佼者，但他開始對於課程內容與研究人員產生疑慮。相較於實作課程，幾乎每個學生都覺得文字記錄與彙整的工作很無趣，但不同於部分學生草草了事的態度，阿泰會直接跟老師溝通：「老師，我可不可以不要做這個（打逐字稿），直接蓋一座工寮給你好嗎？」，但經過老師解釋文字彙整對於傳承的重要性後，他沒再提起這件事；他對於研究施測也曾表現出反諷的態度，在最後一次的研究測驗結束時，他特別起身把測驗卷拿給研究人員並說：「謝謝你的後測！」觀察阿泰的行為回應，不禁也開始讓研究者反思，當我們訓練學生成為文化「記錄者」與「說明者」的同時，能否更開放地納入個人主體性的發展？除了數位典藏社的記錄形式，學校與部落是否能採用其他方式讓這些潛力無限的孩子們將文化傳承視為他們生活的一部分？

阿泰在最後一次團體時間無意地透露了這段感受：

訪談的時候我們兩個就沒有很緊張就對了，畢竟（狩獵）老師也是泰雅族人，然後泰雅族人跟泰雅族人講話就沒有說像我們跟平地人講話那麼的僵硬……。
（99年12月9日訪談課程逐字稿）

他突然意識到在場的三位社團老師都是平地人，便顯得有點不好意思。數位典藏社團主要的目的在記錄泰雅文化，但無論是社團老師或是設計課程的研究團隊皆為平地漢族，雖然課程中也試著邀請部落族人就食、衣、住、行各層面上傳達他們的生命經驗，但終究有部分的刻意和疏離潛在著，阿泰也許沒有意識到這樣的矛盾，但他表達出了文化磨合時的真實感受。

雖然過著現代化的生活，但在祭典前夕，部落的獵人還是會依照gaga（泰雅族的傳統規範）上山打獵，快滿15歲的阿泰也開始跟著族人在山裡展開學習，偶爾，他用獵到的山羌角做成鑰匙圈送給社團老師；偶爾，他在言談中加入研究者不懂的族語，老師和研究人員可能只認識在課堂內的阿泰，但課堂外的他依然不斷地學習與成長，瞭解並遵循泰雅文化使他的生命經驗就成為一種傳承。

肆、結論與建議

對於大部分的國中生來說，訪談是一種新的溝通方式，因為他們鮮少有機會單就一個主題和特定人物做溝通。以前測資料作為原住民族國中生訪談能力基準來看，泰雅族國中生提問的訪談問題和一般的日常口語溝通型態相似，對於主題的聚焦性不高，慣於使用封閉型問句的頻率偏高，少數學生甚至加入自己和同學間的習慣用語，他們多半將訪談視同聊天，而沒有設定訪談目的，故多以零散的問句來累積資料。本研究以訪談技巧、訊息分析及口語表達作為評量訊息溝通能力的三大向度，研究設計讓實驗組參與訪談課程，而對照組參與其他社團課程，並在學期初及學期末進行前、後測以比較兩組在訪談表現的差異，最後以課程觀察記錄來呈現將在地文化融入的訪談課程中對學生在文化認同上的影響。

訪談技巧以每分鐘的平均題數、主題相關性、問句型態及學生自陳的訪談程序重點為指標，分析上述前三項指標前、後測與組間並無差異，實驗組在後測的「每分鐘平均題數」有減少的趨勢，但前、後測未達顯著差異。實驗組在以上各向度的數值確實有些微改變的趨勢，例如：每分鐘的平均題數下降、開放式問題比例上升及主題相關性提高，而對照組相對的變化甚小；再者，組別數量過少及訪談風格差異性大的因素也有可能影響分析結果。由學生自陳的訪談程序重點也發現到有趣的現象，兩組學生雖然都提出相似的訪談程序重點，然而實驗組卻可以在自陳表中描述各項作業的細節，展現實驗組在訪談課程中透過演練而提高訪談程序的熟悉度。

訊息分析能力是依據訪談問題的內容，比對問答前、後訊息關係加以分類，排除「無關聯」類型之後，「受訪者回應」、「前提訊息」、「背景資料」以及「聯想」四項類型的問句皆與主題相關，前兩項類型的訊息分析主要在問答的現場歷程進行，也就是使用「受訪者回應」與「前提訊息」的訪談者善於透過對話的互動歷程整理他所需要的訊息；「背景資料」是比較中規中矩的思考方式，訪談者透過事前蒐集的資料尋找訊息重點並設定問題，這些問題彼此不一定有連續性，因此，「背景資料」類型的問題通常也在訪談過程中開啟新話題；當訪談者跳脫背景資料或是當下對談訊息，而依據自己的知識背景聯想到與主題相關的問題時，這一類型的問題將納入「聯想」，也代表著訪談者的想像力與創造力。由前測資料顯示，兩組學生在各項訊息分析類型的使用比例多為20%左右，換言之，不管是實驗組或對照組，沒有偏好使用特定的訊息分析方式就是他們的訪談訊息分析基準表現。後測的結果沒有組別差異，部分層面甚至是兩組同時進步，

其原因可能是實驗效果擴散或是能力的自然成長。兩組學生使用「受訪者回應」及「背景資料」的訊息發問比例為64%，這表示兩組學生已經瞭解訪談具有當面溝通的特質，學會聆聽並運用現有的訊息做立即的回應。由於每一個班級皆有實驗組和對照組的學生，難以避免學生之間交流訪談課程的內容；訪談課程實施的這一年中，學生也可能藉由不同的課程提升個人的訊息分析與整合的能力。

訪談的口語表達並不需要像演講般有強烈的說服力，相反地，研究者希望學生在訪談時用自然的口語方式來呈現他們的想法，因此訪談課程在設計上並未要求學生的口語表達深度，而是強調學生的思考力及精確表達其思想的能力。課程中，師生會透過討論訪談問題來修正其語法與語詞的精確性，最終提高其口語流暢性。偶爾學生會直接複述老師所說的話，但老師都會再一次地請學生用自己的話說明。本研究將口語表達分為語言及非語言兩向度，其中「訪談流程完整度」與組別有顯著交互作用，實驗組在後測時流程完整度較對照組好，顯示訪談課程確實讓實驗組更清楚地掌握訪談流程；實驗組在後測自評表現分數下降，則顯示參與訪談課程後，實驗組評估自我表現的標準變得較嚴格。

紀惠英與劉錫麟（2000）研究指出，相較於平地學生，原住民族學生自主性較高，但完成作業的獨立性不夠。阿祥與小志便是典型的例子，與其按照老師的指示，他們習慣用自己的方式來參與課堂活動，因此，教學者要如何在掌控教學進度及室氣氛，著實為一大挑戰。對學生來說，訪談課程最大的考驗就是要和別人對談，每位學生都會因此緊張、焦慮，甚至出現反彈的情緒（例如抱怨同學），但學生緊張是件好事，代表著他們很在意這件事。老師藉由團體討論讓學生抒發心情，陪伴學生仔細討論訪談問題，讓學生對訪談的整體掌控更加純熟。

檢視原住民族學生與其傳統文化的關係，他們生活在其中，卻鮮少有機會對他人敘說與討論，甚至以文字或影像紀錄與保存。雖然大部分的原住民族學生對於傳統文化內容一知半解，但這樣的主題卻很容易吸引他們的熱切討論。訪談課程的目標除了強調學生的口語溝通能力及知識結構的培養，同時也希望透過課程激發學生對於傳統文化的認同，透過相關主題的討論並提高其文化保存的動機。由於原漢文化的交流已久，部落中的傳統技藝只剩下耆老才知曉，當學生回到部落訪談時，族語能力低落造成的隔閡便浮現出來，即使是一直在部落成長的孩子，其族語能力只能應付一般日常對話，即使能聽懂也無法以流利的族語回應，只能透過族語較為熟練的中生代來轉述，學生就曾遇過耆老因為他們族語能力太差而拒絕受訪。

透過本體性觀點的出發，地方本位教育（place-based education）認為在地環境、文化脈絡就是最真實的學習資源，學習者不僅可以瞭解到自身與周圍場域的

連結，也提高了對於在地關懷的使命感（Smith, 2002）。學生透過訪談部落族人的經驗，除了提升個人口語表達能力，也學習到族人的經驗知識，更重要的是，與族人的對話的確激發他們對族群的認同感，也反思文化傳承的重要性。

誌謝：本計畫承蒙合作學校教師、同學和族中耆老的參與，又蒙行政院國家科學委員會經費（計畫編號：NSC99-2511-S-003-004）支持方能完成。研究點子源自團隊中的楊文金教授；課程研發與完成，感謝毛國楠、陳慧娟、湯仁燕、楊文金等教授；以及助理崔治中、楊慈歡、廖斌吟、黎目依·羅慕及蘇婕妤不辭辛勞的奔波。



參考文獻

一、中文部分

- 孔淑萱、白芸凌、蘇宜芬、吳昭容（2012）。偏遠地區泰雅族與漢族中學生中文識讀能力之分析。當代教育研究，22（2），135-169。
- 朱惠琴（2010）。原住民語言與知識之關聯性。臺灣原住民研究論叢，7，115-137。
- 吳宏球、梁智熊（2011）。故事結構教學對提升語言發展遲緩兒童口語表達能力之個案研究。特殊教育季刊，121，46-55。
- 周德禎（2000）。排灣族國民小學與其社區互動關係之研究。屏東師院學報，13，53-371。
- 林金定、嚴嘉楓、陳美花（2005）。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。身心障礙研究，3（2），122-136。
- 林寶貴、錡寶香（2000）。國小兒童語言能力評量工具之發展。中華民國聽力語言學會雜誌，15，46-60。
- 柯華蕙、詹益綾（2007）。國民小學閱讀理解篩選測驗。臺北市：國立臺灣師範大學特殊教育中心。
- 洪儷瑜、王瓊珠、張郁雯、陳秀芬（2006）。識字量評估測驗。臺北市：教育部。
- 紀惠英、劉錫麟（2000）。泰雅族兒童的學習世界。花蓮師院學報，10，65-100。
- 許雅筑（2008）。傳統與現代——原住民作家夏曼·藍波安的地誌書寫與對話。臺灣文學研究學報，6，103-128。
- 張善楠（2008）。臺灣地區勞工原住民族的族語學習經驗分析。原住民教育季刊，11，31-49。
- 悠蘭多又（2004）。泰雅織影。臺北縣：稻鄉。
- 陳美芳（2007）。聽覺理解測驗指導手冊。臺北市：教育部特殊教育工作小組。
- 陳碧姬（2006）。排灣學童雙語數學學習網站之開發與研究——臺灣民族數學網路化教材的初步建置經驗。課程與教學，9（1），123-139。
- 萬文隆（2004）。深度訪談在質性研究中的應用。生活科技教育月刊，37（4），17-23。
- 鄒小蘭、盧臺華（2007）。敘說故事課程對亞斯伯格資優生語言表達技巧影響之試探研究。特殊教育學報，25，109-134。

管倖生（2008）。設計研究方法。臺北市：全華圖書。

二、西文部分

- Billiet, J., & Loosveldt, G. (1988). Improvement of the quality of responses to factual survey questions by interviewer training. *Public Opinion Quarterly*, 52(2), 190-211.
- Cheng, S., & Jacob, W. J. (2008). American Indian and Taiwan Aboriginal education: Indigenous identity and career aspirations. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 233-247.
- Dunbar, N., Brooks, C., & Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in higher education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31(2), 115-128.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. C. J. Morgan (Ed.), *Syntax and semantic* (Vol. 3; pp. 41-58). New York, NY: Academic Press.
- Jansen, H. A. F. M., Watts, C., Ellsberg, M., Heise, L., & García-Moreno, C. (2004). Interviewer training in the WHO multi-country study on women's health and domestic violence. *Violence Against Women*, 10(7), 831-849.
- Lasswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas: A series of addresses* (pp. 37-51). New York, NY: Harper.
- Powell, M. B., Fisher, R. P., & Hughes-Scholes, C. H. (2008). The effect of using trained versus untrained adult respondents in simulated practice interviews about child abuse. *Child Abuse & Neglect*, 32(11), 1007-1016.
- Reyhner, J., & Hurtado, D. S. (2008). Reading first, literacy, and American Indian/Alaska native students. *Journal of American Indian Education*, 47(1), 82-95.
- Robinson, W. P., & Giles, H. E. (2001). *The new handbook of language and social psychology*. Chichester, UK: Wiley.
- Smith, D. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappa*, 83(8), 584-594.