

通識教育與多元文化教學： 區域文化專題的教學經驗分享

林瓊柔¹

銘傳大學通識教育中心副教授

摘要：台灣通識教育改革行之有年，近年來銘傳大學通識中心推動以學生為核心的教學理念，並在卓越計畫下引進「問題導向與行動導向」的教學方式和模組，本文以人文領域延伸課程「區域文化專題」跨出教室走進社區為例，將社區當成教室場地，分享執行模組的經驗。

關鍵詞：通識教育、問題導向與行動導向、區域文化

綱目

壹、前言

貳、課程規劃設計與執行

參、結語

肆、參考資料

壹、前言

隨著社會急速變動的腳步，教育革命影響大學通識教育的改革。從1996年教育部著手推動大學通識核心能力自主起，各大學莫不絞盡腦汁推出結合校的特色素養與通識核心能力的口號，各校通識課程改革也自然隨之被重視。

為了加入「美國中部各州校院高等教育評審會」(Middle States Commission on Higher Education, MSCHE)的認證歷程，銘傳大學自2006年開始投入工作，並於2010年11月18日順利通過，成為亞洲第一所獲得美國認證大學。²這期間為配合認證過程，銘傳大學通識中心完成了歷史性的課程改革，此課程改革內容除參考美國各大名校的通識教育課程外，更配合教育部自2007年起在高等教育推動的「通識教育中程綱要計畫」³的理念，每年逐步修訂中。

¹ 林瓊柔係法國波爾多第三大學(Université de Bordeaux III) 社會經濟史博士。

² 詳細內容請參考銘傳大學網站：<http://www1.mcu.edu.tw/>

³ 詳細內容請參照：<http://140.119.178.247/HssWeb/wSite/ct?xItem=3070&ctNode=216&mp=1>

教育部人文社會科學相關領域計畫入口網站(通識教育)：通識教育制度因高等教育之結構性、制度性限制，其發展受到極大阻礙。其中最嚴重的是在課程方面，非但通識課程出現零碎化、膚淺化現象，通識課程與專業課程之間更由於缺乏統整性的緊密連結，造成專業系所對通識教育的拒斥。「重專業、輕通識」的心態普遍存在，學生因缺乏學習動機及學習方向感，而將通識教育視為營養學分的情況也日益嚴重。各界普遍對通識教育認識不足，校內資源及各項公共資源的投入也相對不足，致使校方強化通識教育的動機及行動力薄弱。針對上述，教育部推動《96-99年通識教育中程綱要計畫》，(開始年份/日期:20070101-結束年份/日期 20101231)希冀推動以能力導向為基礎的教學，實踐以問題解決導向為基礎的學習，發展出能夠培養學生知識反思能力、知識整合能力、知識創新能力的通識教育，以提升整體競爭力。通識教育中綱計畫之主要目標如下：一、培植通識教育典範 二、厚實通識公共資源 三、精實通識教育課程 四、統整專業/通識領域 五、鼓勵優良教師投入 六、促進學生參與通識 七、強化通識教育氛圍

在此之前，各大學通識教育均以<共同科>一詞存在，對於所有大學生而言，它只是畢業學分中的營養學分，加上傳統教育思維原本即呈現<研究重於教學、專業教育重於通識教育>⁴的現象，通識教育儼然成了<爹不疼、娘不愛>的邊緣單位，缺乏全校性的參與及支援。針對大學通識教育發展過程中出現的問題，歐美大學早已意識到<若通識課程與專業課程有所斷裂，終將使專業領域的研發乃至於創新的可能性嚴重受限>⁵，因此提前將通識教育列為大學課程改革的首要單位，即為教育全校學生博雅知識的中心。台灣教育部隨後跟進推動：「以通識教育為核心之全校課程革新計畫中，以校為單位，將通識教育與專業教育二者的關係重新定位，發展出具系統性、融貫性、統整性的跨通識/專業課程的全校課程新結構，一方面增進學生及專業系所對通識教育的功能及重要性的認知，以強化學生之學習動機及方向性，並加強通識教育之全校性參與，一方面避免大學課程零碎化、扁平化的頹勢，促進各知識領域之有效連結。」⁶

在此改革的因緣下，銘傳大學通識教育中心扮演起全校課程改革的核心角色，經過2007-2010(96-99)年度的努力，已完成整個通識課程架構的重建，確立本校學生應具備之通識核心能力與素養⁷；對於以學生為本位的<問題解決導向、行動導向式>教學課程，由教學單元進而到完整課程做持續性和有計畫、有步驟的發展和建構；2011-2012(100-101)年度則為確保學生良好的學習成果，因此更進一步發展學生成果評量方式，藉以瞭解學生學習成效與教學目標是否達成；同時發展多元化學習方式與管道，期以多元方式輔助課堂正式教學，陶冶學生通識核心能力與素養⁸；為了突顯所有理念和實踐面均同時並進，中心同仁第一階段則全力發展<行動導向與問題解決導向的知識學習>⁹模組，對於從未接觸過教育訓練的通識老師而言，不但是個全然陌生的教學方式同時也是考驗與壓力，疑問不少，因此只能積極邀約學者專家到中心舉辦工作坊與座談會，強化教師教學技巧與能力，過程中每人均抱持著做中學的態度，同時希望所有課程均能達到卓越計畫裡<強化學生的社會、倫理責任感；強化學生問題解析、問題解決、行動抉擇與實踐>¹⁰的理想指標。第二階段(100-101 年度)起在教學方面則集中主力發展「成果導向教學」

⁴ 教育部:通識教育中程綱要計畫(第一年 / 96-99 年度)--通識教育領航、行動與整合計畫 p.53
<http://hssa.nccu.edu.tw/hssa/upload/user/file/GE/9699geproject.pdf>

⁵ 同上

⁶ 詳細內容請參照：<http://140.119.178.247/HssWeb/wSite/ct?xItem=3070&ctNode=216&mp=1>
教育部人文社會科學相關領域計畫入口網站(通識教育);同上 p.52-53

⁷ 詳細內容請參考銘傳大學通識中心網站：<http://www1.mcu.edu.tw/>：核心能力與素養：一、多元語言文化溝通能力（口語與文字的表達、溝通，欣賞世界文化的能力）二、資訊科技運用能力（資訊技術、資訊應用、媒體識讀）三、獨立思考、批判及創新能力（確認問題、分析問題及獨立的判斷）四、統整與行動能力（整合知識、具行動技能並發展行動經驗）五、人文素養（開闊國際視野、豐富美感覺知、落實生命關懷、融合生態觀點）六、公民素養（法律公民、政治公民、社會公民與地球公民）七、環境素養（認識環境、尊重生態、珍惜自然）

⁸ 詳細內容請參考銘傳大學通識中心網站：<http://www1.mcu.edu.tw/>

⁹ 同上 P.2-3：設計實施行動導向、問題解決導向的通識教育：一個以解決切身問題為導向的課程，最能使得學生積極參與。此外，強調通識教育的實踐面向將有助於整合各專業領域，因為現實的議題複雜，一方面它們可以從不同角度加以解讀，另一方面，要解決現實問題也需整合各種方法及各種理論所帶來的不同視野，方可奏效。為此，本計畫特別鼓勵領航學校開設下列課程：1. 以通識教育為主題的通識教育課程 2. 以社區(含學校)問題之解決為主題的行動導向的通識教育課程 3. 在地連結課程。連結在地資源進行通識課程

¹⁰詳細內容請參照：<http://140.119.178.247/HssWeb/wSite/ct?xItem=3070&ctNode=216&mp=1>

之設計。截至目前為止，中心具體落實的成果則為開發十七門課程模組，四場教學模組成果發表會，與四場教學學習評量研討會。

本文重點在於分享〈區域文化專題〉的模組發展過程和教學經驗，透過執行「問題解決導向與行動導向」的教學模式，將社區當成多元文化教室，檢視課程設計與實踐結果，做為自己未來教學改進調整的參考。

貳、課程規劃設計與執行

一、課程目標

人文學門〈區域文化專題〉的開設，原為群組老師共同開發一門課程，逐漸發展成獨立的延伸(或潛在)課程。在設計課程目標時，為配合卓越計畫的子計畫項目，即以問題導向與行動教學導向為思考模式：〈以學生為主體〉，並將課程朝多元文化發展，同時著重從基本定義出發：「大學應激發學生的學習動機，發展有意義的、與生命經驗相關的學習，提供對話交流與討論的回饋機制；同時，教師不再扮演知識傳授者的角色，而是學習環境的設計者、學習方法的助長者，是學習團隊中與學生互動、創造學生學習發展的教練」。¹¹；而為執行計畫中模組的實行面則須落實二大理論模式，其一為問題導向(Problem-Based Learning)的重要內涵：「在任何以問題來驅動學習的學習方式和環境……學習過程三階段為：面對問題；獨立學習；回到問題。……PBL的教學通常是在學生組成小組討論，並以指導老師為顧問的環境中進行。」¹²；其二為行動導向教學(Action learning, AL；Service learning, SL)的要求項目：「總而言之，行動學習是一種在同儕的支持下，不斷學習及反思的過程，其目的是完成任務。學習者在AL過程中，與同儕一起由實際問題中學習，並反省其經驗，也就是說行動學習中亦有『問題解決』之意涵」¹³。簡言之，其實是知識、態度與行動的深層學習理念。

基於上述二大新式教學模式，如何利用課程，引導學生將所學的知識與生活世界整合，便成了設計課程的目標：利用學校當地資源並進行田野調查，讓學生走出教室踏入社區，將生命經驗連結並進一步反思的學習過程，也即是通識的最終目標，「促使學生重視通識教育；強化師生、學校、大眾對於通識教育的認知，並且產出改善學校通識教育、學校其他問題及社區問題的具體構想；形成豐富通識教育在地連結，增加通識教育

教育部人文社會科學相關領域計畫入口網站(通識教育);同上 , p. 60

¹¹ 林青蓉,〈以學生為主體之環境教育通識課程學習成效初探〉,2012 銘傳大學通識中心國際研討會論文集, p.1; 原文作者: Tagg, J. The learning paradigm college. Jossey-Bass, 2003

¹² 關秉寅,《問題導向與行動導向的通識教育(96-99 年度通識教育中綱計畫:95 年度子計畫)》。2006.12, 教育部顧問室。

¹³ 同上

資源」¹⁴。因此以多元文化為主題的跨專業領域教學也勢在必行¹⁵，同時面對台灣學生長期過度接受以「考試」為目的的學習方式，卻必須接受新式教學理念和成效評量方法，身為教師深刻感受到的困境為：大部分大學生對基礎知識與能力是明顯不足，因此在深度理解，或理論與事實的延伸運用和深度連結上，是必須透過教師的巧思設計，同時在面對學生缺乏分析、思辨、整合知識的能力下，實踐運用能力雖值得商榷但又值得實驗期待。故進一步改變學生被動的學習成為主動積極的參與，以學生為核心，凸顯出課程的實踐面向，降低學生對〈區域文化專題〉的疏離感，實則為課程設計的第一要務。

銘傳大學桃園校區坐落於桃園縣龜山鄉，是北台灣族群聚落最豐富和明顯的鄉鎮，這個蘊含多元社會與文化內涵所在地的特質，對於教學者而言，是先天的優勢條件。從區域環境教學而言，龜山鄉不但閩、客混居，更是全台灣原住民各族群移居的集中地，並有眷村和大量新移民融入，這種多族群特性的地方特質，透過人文知識內涵的傳達，易於讓學生理解族群的文化意義與價值，基於這些優勢，〈區域文化專題〉課程是最理想的執行課程設計理念實驗室，於是從 97 學年度(2008 年)起便嘗試以「族群與記憶」為單元教學模組，帶領學生實際進行龜山地區眷村文化、原住民文化和閩、客文化調查，落實學校和社區共同營造多元文化生活圈，同時落實以學生學習為主的教學方式，讓學生參與地方文化，認識多元族群和其無形文化資產，不斷學習及反思，培養尊重多元文化差異的價值觀。¹⁶

新的模組、新的理念和教學方式，改革的是老師和學生雙方長期所扮演的角色，老師扮演的是學習遊戲設計者(教師)和遊戲執行的顧問(和引導者)；學生選擇為自己的學習負起責任，互動的過程中，雙方都充滿挑戰和恐懼感，但是最終都在知識、態度與行動的理念上達到教學相長。

二、課程架構與教學活動執行

由於課程強調以學生為主體的「經驗學習」¹⁷，課程設計便需有實際體驗學習，方能啟動學生身體與心靈的連結，將舊有的生命經驗，加上新的學習知識，重新轉化運用，在反省思考中與同儕發展出統整的學習歷程¹⁸。這是強調〈做中學〉的學習方法，因此全學期的課程規劃以龜山鄉為多元學習教室，課程進度每學期均依六大工作項目進行，每一大單元設計架構儘量可能結合知識、態度與行動三大概念：

¹⁴詳細內容請參照：<http://140.119.178.247/HssWeb/wSite/ct?xItem=3070&ctNode=216&mp=1>

教育部人文社會科學相關領域計畫入口網站(通識教育);同上 p.60,

¹⁵ 此為本課程的二大核心素養指標：獨立思考、批判及創新能力 1.能提出問題，並指出其不符邏輯之處 2.對開放性問題能提出多元思考 3.能提出問題解決方法，並有具體策略、步驟；人文素養 1.能體認身為人的意義與價值。2.能關懷自我、人群、環境的議題。3.能認知並欣賞不同的文化與藝術。

¹⁶ 林瓊柔，行動導向通識課程之教學實踐--以「族群與記憶－龜山原住民調查」模組為例，2010/05/14 銘傳大學通識教育中心龜山學研討會

¹⁷ 見前頁註 11-13

¹⁸ 林青蓉，同註 11；原文見美國體驗教育協會(AEE)的定義

- (一) 第一週至第三週：暖身工作，包含課程介紹和指定閱讀內容導讀
- (二) 第四週至第六週：專題演講，包含地方文獻專家(田野調查方法)、跨領域專題、口述歷史研究方法
- (三) 第七週至第九週：田野調查實作(師生校外教學-觀察與蒐集資料)
- (四) 第十週至第十二週：討論與繳交調查計畫(包含期中考週)
- (五) 第十三週至第十五週：田野調查實作(師生校外教學-訪查、行動與紀錄)
- (六) 第十六週至第十八週：經驗分享、綜合討論、繳交調查報告(心得反思)

每一學期依學生人數平分為十至十二組，學生可依自己感興趣的五大族群主題，著手進行書面報告的工作：1. 閩南族群 2. 客家族群 3. 原住民族群 4. 眷村 5. 新移民族群。學生走進社區體會文化差異、調查環境、觀察人文問題，透過田野調查的學習方式和機會，不斷提出問題和反思、利用學校教學平台和同儕、老師交換意見，凝聚共識或處理歧見，藉由實際行動計畫的研擬和執行，親身體驗參與深度學習，培養行動技能的完整過程。當然透過期末總報告，學生已培養應用課程理念的初步能力，未來面對新議題時，才能真正轉移學習力，發揮大學期間所累積的人文素養能力。

課程設定二大核心素養，學習成果評估指標包含：1.能提出問題，並指出其不符邏輯之處 2.對開放性問題能提出多元思考 3.能提出問題解決方法，並有具體策略、步驟(獨立思考、批判及創新能力)； 4.能體認身為人的意義與價值。5.能關懷自我、人群、環境的議題。6.能認知並欣賞不同的文化與藝術(人文素養)。¹⁹

學生學期成績評定方式則有三大標準：1.行動過程參與紀錄(50%)2.書面報告(40%)3.口頭報告(10%)，每一標準項目又分為自評、互評、與老師評分三組成績，所有評分表內容均公布於教學平台上，學生可依內容細項選擇表現自己優缺點，並透過自評/互評方式達到回饋的功能。

三、課程執行成果²⁰

觀察這幾年強調以學生為主體的學習典範成效，學校盡最大可能提供課程的各項資源，包括教學平台、助理、校外教學各項補助，才能促使課程的經營變的多元，讓教師順利、靈活的操作模組設計，最大的成果應是學生和老師同步轉變。從教學者而言，我初步執行教學與研究的理念，從以下數段學生的感言，也許只是初步的印證學生能夠呼應課程設計理念，無法以數據來呈現具體量化績效指標，但學生所有的回饋，也的確看到知識、態度與行動結合的成績，也是對本課程日後教學檢討改進的最好依據。

(一) 客家族群的觀察與問題

「透過這次的田野調查，雖然過程不像傳統的報告型式，從一次又一次的訪問中，學習不同的族群的文化和經驗的累積。」

¹⁹見註 7；15，評估指標內容與細目由銘傳大學通識中心成果導向教學小組研究修訂中

²⁰本段成果內容摘錄自 2009 年起，歷屆龜山學學術研討會林瓊柔所發表的各篇論文

「早期在閩客之間必定存在許多族群衝突，無論是為了水源，或是其他因素，彼此都會說自己是弱勢或被欺壓，祖父那一代，他們族群意識是非常的強烈，也不容許家族裡有別的族群嫁入，到了上一代，這種強烈的意識慢慢的融化，但被接受的程度還是不大，從新一代閩南人的我來看龜山鄉的客家族群，上一輩的閩南人和客家人好像有著千道枷鎖也無法解開的誤會和根深蒂固的成見存在兩個族群間，無論任何事只要碰觸到族群的不同都會發展到無法收拾的地步，但現今，對於新世代的族群來說，我覺得，我可以清楚表明自己的族群身份，因為我知道，族群的差異不會為我帶來歧視，帶來的是族群的相容性和無數文化的驚奇。到了我這一代，所有的族群的想法都是被接受，沒有強烈的意識，同儕之間也不會因為族群不同而被排擠，這是因為族群間不斷融合下所創造的結果。」

「參與客家人訪談時從客家人口中得知，他們認為諺語中「吃好做輕鬆」指的就是閩南人，與刻苦耐勞的客家人不一樣，我們的研究與訪談也驗證了閩南人的商業頭腦，事實上也能感受到閩南人為了生活的努力。」

(鐵牛與台灣長工的故事--見附件圖一)

(二) 閩南族群的觀察與問題

「太過熟悉的不熟悉 ---就是因為閩南族群如此繁盛，所以我們在日常生活中，對他們的文化幾乎不曾留意。更也許，血液裡原本不是閩南族群的小孩，因為無所不在閩南文化的耳濡目染之下，在不知不覺之中，也把閩南族群專屬的文化視作理所當然的台灣景像。---這份報告主題，讓我了解原來熟悉的文化，實則有著不熟悉的背景，閩南族群的文化深度，對我來說就像一位從未深入認識的老朋友：已為熟悉，卻並非所想。」

(柑仔店與菸酒牌的故事--見附件圖二和三)

(三) 原住民族群的觀察與問題

「從開始接觸到這次課堂活動以來，我想最不同於以往的，就是這次的課外作業可是沒辦法輕鬆就交差了事的，過程中我不禁心想：「果然是大學生了呢。」從前學校大大小小的報告作業，利用網路搜尋，右鍵、複製、貼上，頂多再附上個心得大意就可以輕鬆搞定，然而這次的「作業」，卻從第一次出外訪查開始，就讓我們的認知有了 180 度的大轉變，搜尋對象、聯絡採訪對象、核對資料來源及正確性…等大大小小的事務都要靠自己主動出擊，過程中有錯誤、有挫折，甚至是不得要領的原地踏步，但這些體驗卻也讓我真正感受到成長，處理事務的方法和與人訪談的技巧，訪查過程中所面臨處處都充滿了挑戰性，原來龜山鄉原住民文化竟是如此深廣，以前哪裡知道龜山竟然還有舉辦豐年祭呢？甚至還有 13 位原住民頭目就生活在我們周遭，文化歷史的龐大著實讓我們兩個小大一生開了眼界，而受訪對象給予我們的資訊又更是精彩，那我們如何才能回報他們呢？只能更加倍的用心，於是，投入在這項「作業」的心力也就越來越多，在感到分身乏術之餘，也讓我們有了不同於複製網路資料的個人成就感，這裡要好好感謝我們的指導老師，每次採訪都要帶著我們東奔西跑，耐心的和我們檢討錯誤和方法，指導我們還不盡成熟的處事技巧，我們的報告內容還有很多待改進之處，但我已經知道，有所付出，就會有所成長。」

「這次的田野調查真的是一次寶貴的經驗，平常我對原住民所認知的，僅僅只是從

教科書上所得到的知識，並不像我們親自深入去訪問那樣深刻，第一次做像這樣的訪問記錄，一開始感到心裡滿緊張的，所幸我們訪問的楊代表、吳主席、林頭目，都相當親切，也樂於協助回答我們的問題，讓我的心情放鬆不少。透過訪談，了解到阿美族的生活習慣、習俗、信仰等等，真的讓我大開眼界，原來原住民的生活是這樣有趣的，我們真的該好好將這樣珍貴的原住民文化紀錄保存下來。我覺得這樣的調查活動是非常有意思的，從選定題目、找資料、實際訪談和事後的整理，循序漸進一步一步去完成，這當中學習到如何解決問題，如何和組員一起討論與執行工作。在這裡也要感謝老師，每次都辛苦的陪我們一起去做訪問，-----。這次阿美族的訪談紀錄尚有許多需要補強的地方，我們會繼續努力，期望將它呈現出最完美的風貌。」（原住民的母系社會與藝術文化--見附圖四）

（四）眷村的觀察與問題

『在訪談過程中，我們更加瞭解了眷村的由來，而透過受訪者口述其精彩、「經/驚-驗」的一生，我們更加深刻體會到在戰爭時進退兩難的困境及思念家鄉、想念家人那酸甜苦辣的滋味!我很慶幸能經由學校給於我這次採訪的機會，使我學習成長並且真實的感受到不同以往所做的報告，甚至在過程中所該面對的問題及如何處理的訓練等種種難題！莫怪乎有一句話曰：「學習是人生最重要的一門課程!」』

「經過一次次的訪談後，我學習到很多，像是如何進行訪談，以及像是如何克服訪談中的問題等等，雖然在進行中，常常會遇到困難與挫折，但也讓我在困難與挫折中，學到更多東西。在這次的活動中，我學到了如何與人相處應對，不僅是和受訪者相處，以及和自己團隊的相處，都是決定成果成敗的關鍵，很高興能有這個機會參與創作本次的成果，讓我不僅學到訪談的技巧，還有如何與人相處應對，也讓我成長了許多！！」（「經/驚-驗」的一生）

參、結語

從第一次執行課程開始，師生互動關係產生巨大改變，顛覆傳統教室的藩籬，師生重新學習彼此的角色認定，老師的角色從知識傳授、技術學習和態度養成三方面不斷調整為教師、夥伴和顧問，這個革命性的挑戰，過程充滿變數和矛盾的情緒，時而失望時而興奮，我的轉化不小於學生，面對中途便打退堂鼓的學生，挫折感讓我一度質疑這套理論的可行性，但五年來的學生成果和互動的隻字片語，的確鼓舞我向前，也滿足身為教師小小的虛榮心，尤其透過田野調查與觀察，學生的原住民藝術文創成果，完全是在意料之外所擦出的火花！對於身為一個課程的設計者，遊戲規則的顧問，心裡的忐忑不安，是外人無法想像的，所有的焦慮，隨著學生的成果展現，總算稍稍放下！尤其看到學生畢業後持續在相關的主題上努力，並在社會上用一股文創的影響力展現成就，他們用得獎與我分享由學生變成專家的生命經驗，同時延續課程的生命力，也讓我更具信心

經營課程，這樣珍貴的革命情懷(非體制內的教育方式)，正是挑戰下一階段課程改革的力量，雖然困難還是每學期出現(學生抗拒主動學習與田野調查的繁重壓力)，待突破的問題也不少(學生配合度、互動討論時間協調、評量方式)，但是秉持做中學的教育信念，學生永遠值得投資與期待，只要能引起學生學習興趣、培養學生學習能力、刺激學生跨科際想像空間，長期且辛苦的耕耘與互動仍是值得。

參考資料

1. 銘傳大學網站：<http://www1.mcu.edu.tw/>
2. 教育部人文社會科學相關領域計畫入口網站
<http://140.119.178.247/HssWeb/wSite/ct?xItem=3070&ctNode=216&mp=1>
3. 教育部:通識教育中程綱要計畫(第一年 / 96-99 年度)--通識教育領航、行動與整合計畫 <http://hssa.nccu.edu.tw/hssa/upload/user/file/GE/9699geproject.pdf>
4. 林青蓉, <以學生為主體之環境教育通識課程學習成效初探>,2012 銘傳大學通識中心國際研討會論文集
5. 關秉寅,《問題導向與行動導向的通識教育(96-99 年度通識教育中綱計畫:95 年度子計畫)》。2006.12, 教育部顧問室。
6. 林瓊柔, 行動導向通識課程之教學實踐--以「族群與記憶—龜山原住民調查」模組為例, 2010/05/14 銘傳大學通識教育中心龜山學研討會

附件、圖一



圖四



龜山鄉第八屆總頭目及頭目就任典禮 97.12.1

圖二



圖三

