

美國一所小學差異化教學 的文化回應實踐觀

林佩璇*

摘要

開放民主的社會體系反映多元動態的人口特性，學校中學生文化背景差異顯著，學校成為文化生態環境。師生各自帶著文化屬性進入學校場域，教學的任務不再只是注重統一的標準，也正視個別差異的價值和能量；不再專執於既定文化的傳承，更被視為文化中介活動。本文為研究者帶著異文化視框，進入美國一所學生背景殊異的小學所進行的個案研究。因為研究者兩位小孩均入籍該校就讀一年，故加入學校及班級，擔任教學志工，參與各項活動。本個案研究旨在探討學校及教師面對學生多元文化背景，如何回應學生差異，進行教學？個案研究的資料主要來自對學校整體環境的觀察、與教職員的對話、及觀察 k-1 教室為期 1 年的教學；此外，該校學生的生活故事，則以研究者兩位小孩為描繪對象，藉由文化回應，闡述差異化教學的框架。研究發現，學校視差異為必然的生活樣態；教師以正向思維看待差異，為學生擬訂不同教學目標、設計階層化教材，提供學生更彈性的學習。此次研究的經驗，也是研究者自我啟蒙的過程，導正研究者抱持同一文化主義的偏見，轉向正向文化參照架構的視野，視差異為學習的潛在能量。

關鍵詞：差異化教學、文化回應實踐、文化回應差異化教學

* 林佩璇，國立臺北教育大學課程與教學研究所教授

電子郵件：phlin@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2014 年 9 月 30 日；修訂日期：2014 年 10 月 21 日；採用日期：2015 年 3 月 19 日

Differentiated Teaching in a Primary School in the United States: A Perspective of Culturally Responsive Practice

Pei Hsuan Lin*

Abstract

A school is a cultural ecology system, with students of diversified backgrounds. The school should respect the value of differentiation rather than that of unified standards. Teaching practice is seen as cultural mediation instead of cultural transmission. This is a one-year case study in a US primary school with students from multiple cultural backgrounds, with the aim to understand how the school administration and teachers respond to students' multicultural backgrounds and implement differentiated teaching. Being a volunteer parent in school, the researcher participated in various schools activities. The data were collected mainly from environment observation, informal interviews with the staff, and teaching observation in k-1 classrooms. The story of students' school life was based on the researcher's two children. It was found that in the school where differentiation is taken for granted, teachers all hold positive attitude toward differences. They develop different teaching objectives, tiered materials, and flexible learning pace based on students' needs. This has been an enlightening process for the researcher to modify the biased mono-cultural standards towards positive cultural framework, to see differentiation among students as potential capital instead of liability.

Keywords: differentiated teaching, culturally responsive practice, culturally responsive differentiated teaching

* Pei Hsuan Lin, Professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei University of Education

E-mail: phlin@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: September 30, 2014; Modified: October 21, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、背景說明

臺灣在導向民主化過程，社會人口多元特性益趨鮮明，學校中學生背景差異更形顯著，因背景差異產生的學習落差，成為學校的新挑戰，關注「差異」成了教學改革的重心。差異化教學早期的發展，主要以學生能力為考量，針對學生學習能力不足，進行的教學策略。在論及差異時，常以學習特質（learning profiles）、能力（ability）、興趣（interesting）等面向進行討論（Doborah & Hipsky, 2010; Liu, 2008; Santamaria, 2009; Tomlinsom, 2001）。隨著社會開放及全球化趨勢，在學生背景多元的學校生態中，為了支持特殊背景的學生需求，對差異的詮釋，不同於以往只針對資優或學習能力不足的學生，也擴及普通教室中的文化、語言背景的差異，關心差異和文化回應成了不可切割一體兩面的學校實踐。

教學實踐不只包含教師做了什麼，也包括學生在學校實踐中習得的經驗，學校教學實踐是文化的中介活動（Gudmundsdottir, 2001），回應文化的差異化教學是以支持學生學習為架構。一些研究者進入學生文化背景殊異的學校，指出差異化教學及文化回應是相輔相成的（Santamaria, 2009；莊育琇，2010；顏惠君、Lupo, 2013）。

研究者於 2010 年到美國 SH 小學（代號），進行 1 年的文化回應學校實踐研究（林佩璇，2011），主要關切：面對學生多元文化背景，學校及教師教學如何回應學生的差異？

SH 小學包含幼兒園至五年級學生，約有 402 名學生，來自 28 個國家，使用的語言多達 43 種以上。學校致力於建構一個安全及支持的環境，課程強調回應學生背景上的差異。研究者有兩位小孩入籍該校就讀，因此得以用家長身份加入學校志工行列，參與各項活動，更深入探索學校教學的特性。作為一位異文化研究者，我的優勢在於用「新鮮」的視角取得在地人員不易發覺的問題或現象。離開該研究場域已有一段時間，但再檢視翻閱田野資料時，浮現的經驗不斷衝擊我對差異化教學的思維，本文從實地經驗中分享所見所聞，提供讀者看見教學實踐的特性。

貳、文獻討論

快速全球化趨勢中，學校面臨日益明顯的學生多元背景，為追求學習卓越，因應差異的教學成為重要的實踐議題。差異化教學在支持回應介入（response to intervention, RTI）的立場上（Stuart & Rinaldi, 2009），強調教學實踐需藉由證據，作為教學實施、監控及問題解決的基礎。從文化回應的觀點，差異化教學的回應，會考量學生家庭及語言背景所形構的基礎，設計一系列活動，提供有效的鷹架，強化學生的學習能量（Moss, Lapp & O’Shea, 2011）。

一、珍視差異的教學實踐立場

在追求標準化的教育過程中，教育人員常認為學校課程或教學是中立的，因此教師不需在差異上有所著墨（Santangelo & Tomlinson, 2012）。然而教學實踐不能忽視學生差異特性，對其學習所產生的影響，Tomlinson（2001）明確地指出關注學生差異的理由，認為學習是個人意義化的過程，學生具不同的背景及興趣，不能保證每個人對同一件事均具相同的意義。差異是學生在學校學習過程中必然的現象，積極的教學回應可去除教學中立的迷失、立基於學生原有的文化資源並予以高關懷高期待。

（一）去除課程和教學中立的迷失

一般人常將教育失敗歸咎於不同種族或文化背景的學生缺乏天份與能力（解志強等譯，2006；Gay, 2000），流於缺陷理論的迷失，認為好的教學應該是超然的，可以同化來自不同文化傳統、種族、社會階級和出身的人，使他們融入主流社會中（Ladson-Billings, 1995）。

Santamaria（2009）指出，過去對學生差異的認識著重於學生學業表現的差異，Gardner 的理論常被用以檢視學生的優勢及風格，雖有人也會注意學生的先備知識、天份、文化和語言的差異，然而這些差異均非課程或教學中的核心議題。Ukpokodu（2011）進行數學教學研究，指出大多數的教師認為數學課程是中立的，很少回應學生差異，因此傾向教科書本位的教學傳統，學生在反覆練習、成堆的學習

作業中產生反感而形成數字麻痺現象。他認為教師應勇於解構數學教學中立的誤導信念，整合生活內容和社會議題於教學中，真誠地接納學生不同的想法及問題解決方式，如此才得以從中建立學習卓越感。

（二）視文化差異為學習資產

文化回應採取多元立場，假設學生因不同語言、文化、和觀點所形塑出的差異（如不同的特質、能力或興趣等），是學習的資產（capital），而不是學習的負擔（liability）（Phuntsog, 1999），它挑戰社會對於種族刻板印象，所造成的學生自行應驗效果（解志強等譯，2006；Abell, 1999；Gay, 2000）。

關注學生差異時，會結合差異及文化回應理念。有效教學實踐會慮及教室中所有學習者，並關注其學業、文化、語言、及社經的差異（Santamaria, 2009）。Willis 認為，有意義的文化世界是教育不能夠放棄或忽略的議題，以文化生產來審視教育實踐概念，此種取向不同於以前將文化當作一種既存的信念、態度與價值，主張文化是一種過去經驗的回應，知識的在地實踐性，同時，也是一種對未來經驗的許諾和展望（引自 Eisenhart, 2001）。正視學生差異時，教學需摒除「削足適履」或「同一尺寸化」（one size fits all）（Tomlinson, 2001）的思維。建構差異化教學，教師必須肯認差異是人類原有的特性，肯定學生學習能力，認可每位學生都有其不同的立足點，依據他們個人的優點、文化的特徵、知識能力和先天造詣，建構實踐行動（Gay, 2000）。這樣的實踐行動，教師需具有「從不能到能」的信念（解志強等譯，2006：28），以真誠的心來關懷學生的背景，並且願意付諸行動，提供學生任何學習上的需求，喚起學習的內在動機。

Abell（1999）指出，承認及珍視學生的差異是避免教育重蹈覆轍的第一步，免於走回漠視差異，藉由內化及外在的標準產生再製現象。有效教學必須認識文化的差異，好好運用此資源，讓學生以其周遭社會、語言和文化等特質，帶著自尊感學習以向上延伸（解志強等譯，2006；Gay, 2000）。

（三）給予學生高關懷與高期待的回應

差異化教學從教師中心導向學生中心，基本理念在於教師為開展學生最大學習潛在發展，結合學生的需要和程度，主動調整課程和教

學方式 (Santangelo & Tomlinson, 2012)。Gay (2000) 指出，教學上面對學生學習差異的最大挑戰在於如何感知文化情境，進行卓越的課程與教學，此考驗教師對教育的承諾、能力、信心及滿意度。對學生真摯的關懷是回應差異的核心概念，關懷本質就是一種回應，根據不同的情況對人做出相對應的理解，據以調整教學節奏與步調。她也說明大多數教師對不同種族文化的學生持有不同的態度和期望，人與人之間的關懷，除了教師對學生展現好意、親切、友善或是一般的關切之情，還包含更重要的內容——提高能力的效果。許多研究者強調學生學習的高期待，如 Ladson-Billings (1995) 特別聲稱，在回應文化差異過程中學生必須有學業成功的經驗；Irvine 和 Armento (2001) 也指出，高標準和高期待是文化回應的要件；臺灣的研究 (林美慧, 2003；林喜慈, 2005；呂庭妤, 2012) 也發現，回應文化差異的教學過程中，教師運用高關懷、高期待及讚美的技巧，讓學生感到被肯定，的確有助於提升學生的正向行為和思考。

二、基於文化回應的差異化教學

差異化教學依學生興趣、準備度和風格，強調特定的標準、關鍵概念和原則，發展不同內容、過程、及結果，確保學生學習到主要概念，及適合其程度的挑戰 (Tomlinson, 1999)。Courville (2010) 將差異化教學定義為「所有學生使用相同的課程教材，但依學生的特性調整內容深度、學習活動過程、和 / 或結果類型」。Pierce 和 Adams (2004) 指出，有效的差異化教學包含強調差異的班級經營技巧、有計畫使用定錨活動 (anchoring)、彈性時間、空間和學生分組的運用。

從文化回應而言，教學實踐反映出多元文化教育理念，對文化語言差異學生持正面積極的看法，以提升其學業成就的及文化能力察覺 (Ladson-Billings, 1994, 2001)。以往在追求統一的基礎下，學校看待學生差異，常出現三種樣態：一是奠基於主流文化的價值體系，學校雖進行一些提升弱勢學生學業的補救教學，卻仍以主流文化的價值為主，忽略文化差異對學習的影響 (劉美慧, 2001)；二是將學生差異建立在智能檢測基礎上，學生的行為表現若與教師的期望產生落差時，常被解讀為學習能力低落或學習態度上的問題，學校以偏誤概念

或刻板印象評估學生學習的潛能（何緝琪、林喜慈，2006），將之納入特殊教育的安置中（Santamaria, 2009）；第三為視而不見，讓其在學校中自行生存。Tomlinson（2003, p. 67）指出，

學校是屬於所有學習者的，教育學者在談及均等時影射至邊緣化的學生；論及優異時自然影射至主流學生。均等及優異應是所有學習者最上層考量……。如果我們不能同理地、系統地、嚴密地、和有效的看待學生潛能的開展性，將難以讓學習在危機中的小孩獲得優異表現。

回應差異不只證實（confirm）學生，更在肯定（affirm）學生的表現（Hemmings, 1994）。Banks（1994）強調面對來自不同背景的學生，教師要能協助學生了解、探討和決定教學中潛在的文化假定、概念架構、觀點和偏見等如何影響知識內容及其建構的方式。差異化教學關照學生學習成效，以個人學習認知、風格或興趣的評估作為教學起點。而文化回應慮及形塑差異的文化社會和歷史脈絡，致力於結合文化能力和學科表現。

Santamaria（2009）認為，兩者有諸多相同處，如教學中重視主要概念的澄清、強調創造思考、關照所有學習者投入等。不同之處在於差異化教學較缺乏社會政治的覺醒及其解放性；而文化回應教學在利用評估上較少受到重視。他也指出差異化教學及文化回應兩者具有一體兩面的特性，提出文化回應差異化教學（culturally responsive differentiated instruction），建議教師結合差異及文化回應教學時，需學習如何區分學習差異與文化語言差異，避免將兩者混為一談。在追求學生學習成就卓越的教育改革中，文化回應差異化教學呈顯了混種教學論，展現全球化多元社會的另一種教學實踐力（Santamaria, 2009）。

（一）教學目標：學業及社會文化察覺並重

從文化差異的立場，教學實踐不能孤立於更廣的社會政治環境，它觸及主流文化的價值、信念、偏見等議題（Pewewardy, 1998）。回應學生的差異，必然聚焦於解釋學生的態度和行為，如何受到歷史和

社會環境等因素而影響他們的教育發展（Giroux, 1983）。Santamaria（2009）指出，文化回應差異化教學的目標包含學業成就、文化能力、社會政治察覺等重點。教學是知識的統整、生活經驗的統整、也是社會的統整，依學生文化知識、經驗、先備知識及個人喜好的學習方式，協助他們在面對主流文化的同時，亦可以維持其文化認同，與其自身的文化作連結（Siwatu, 2007）。

Irvine（2001）認為，學校教學的目標不只是提升學生的課業表現，更應幫助教師致力於人類的真善美，建立一個公平、正義、免於被壓迫的社會。換言之，文化回應差異化教學實踐並非只是一種教學方法，而是一種對待學生的態度，以及重新定義教師與學生角色的動力，更是一種學校改革的工具與增能的機制。Gay（2000）認為此種教學重視學生文化背景、學習型態與溝通方式，並以此作為教師教學規劃的重要依據。而學生在接受依照其母文化量身訂做的課程時，不僅能理解學科知識，更能為其爭取更公平的學習機會，以追求卓越的學業表現。此也呼應 Irvine 的觀點：學校教學不能只回應主流社會的價值標準與文化知識，應與弱勢族群文化站在同一陣線，並且為弱勢族群學生學習成效的合法性與可行性發聲。差異化教學會運用不同方法，促使學習者在學習過程中成為積極參與者，發展學生的社會意識、理性批評、政治和個人效力，使他們可以與偏見、歧視和其他壓迫和剝削的勢力相抗衡，在「調適而不同化」（accommodation without assimilation）的條件下，達到和而不同的理想（林佩璇，2013；陳偉仁、黃楷如、陳美芳，2013），提升其自尊、內在控制力、積極正向的學科概念，進而強化自我效能（Vander Staay, 2007）。

（二）教學內容：階層化教材的建構

教學內容指學生要學習的重點及如何接近資訊的方式（Kanevswky, 2011; Santangelo & Tomlinson, 2012）。差異化教學應著力於知識、理解和技巧等關鍵能力培養，取代零碎的知識，協助學生發展批判及創造思考，將之轉化為學習遷移的能量。

階層教材的建構是差異化教學常慮及的要項。學生基於家庭結構、語言使用、社經地位、種族等的不同，會表現在學習風格、準備度、興趣上。階層教材安排可依學生的能力、風格或興趣加以分

層，因此階層教學（*tiered instruction*）也稱之為難度水準變更的平行任務（Tomlinson, 2001），學生依其程度進行彈性學習（The center for comprehensive school reform and improvement, 2009）。Doborah 和 Hipsky（2010）指出，階層化的教材建構，乃以學生準備度為基的教學途徑，學生得以在其中學習相同的核心知識、理解、和技巧，但依其現在的思考及技巧，進行不同程度的探索。Tomlinson（2001）指出，教師在階層學習內容準備上需掌握由基礎到轉化、具體到抽象、簡單到複雜、單一面向至多面向、結構封閉到開放、倚賴到自主等特性。Doborah 和 Hipsky（2010）也提出一些鷹架階層教材的注意事項，如示範正確的任務表現；協助學生發展計畫完成任務；將複雜任務區分為幾個簡單的活動；給予立即回饋等。

在差異化教學中，階層安排是教學前置活動需考量要件，階層內容的安排作法主要有二（林佩璇，2014）：一是依學生背景安排階層教材，如 Pierce 和 Adams（2004, p. 58）提出的步驟：1. 界定撰寫課程的年級及學科，如一年級的數學。2. 界定所要達到的標準（如國定、學區的標準）。3. 界定關鍵概念和原則。4. 確認學生能成功學習的背景，教師依此架構鷹架。5. 決定要層次化的部份（內容、過程、結果），建議一次以一種作為層級的重點。6. 決定層級的類型：依學生的準備度、學習風格、或是興趣。另一類依學生從倚賴到自主學習的程度規劃學習任務，如 Campbell（2009）依階層教材進行直接教學、引導教學、自主學習三級作為架構的依據。在直接教學此階層中，教師以 20 分鐘教授主要的課程內容；在階層二引導教學中，以小組互動方式學習內容；在第三階層的自主學習，則為學生個別的小型任務（*mini-project*）。

（三）教學過程：師生共構的參與結構

進行文化回應差異化教學過程，其要領在於了解學生、建立學習支持、彈性運用教學策略，學生從不同的學習任務或作業中精進所學（Tomlinson, 2001；丘愛鈴，2013）。Santamaria（2009）指出，在文化回應差異化教學中，評估工具的使用有幾種用途：可用以了解學生的學業成就，分析學生所需澄清的關鍵概念；可以作為培育學生文化能力的基準參照；藉以誘發學生主動參與的學習意願，共同建立有效

的學習途徑。有效的學習是主動參與的，文化回應教學強調師生共構的參與結構，在高關懷及高期待氛圍中，師生合作制定班級及個人學習目標，學生可以在彈性小組或個人獨立中進行有效的學習；對於主題、活動、學習時程或評鑑方式有更多的參與並作更彈性的因應（葉錫南，2013）。

（四）學習環境：安全接納的學習氛圍

有效的學習環境會讓每位學習者均感到受歡迎，也建立起歡迎他人的氛圍。在文化回應差異化教學的環境中，學生在教室中覺得安全，具有奉獻及追求挑戰的成長期望（Kanevswky, 2011；Santangelo & Tomlinson, 2012；簡良平，2013）。Phuntsog（1999）指出，學校在設計文化差異課程時，除了藉由文本對話（text talk），深化分析課程內容，去除現有的障礙或偏執的假設之外，更可藉由建構象徵課程（symbolic curriculum）提供學習者主動參與的機會，強化知識轉化的可能性。象徵課程包含教導學生知識、技能、道德及價值所使用的圖像、符號、獎勵、儀式及其他的人為製品，學校及教師的任務在於能批判地察覺這些象徵課程的潛在力量，作為工具藉以傳達文化差異下重要的訊息、價值和行動。

參、研究方法與場域描繪

一、個案研究

學校中的教學實踐離不開社會文化的氛圍（Erickson, 1986），研究者相信學生在學習能力與動機上有所差異，也相信差異具語言、社會文化特性。研究者進入美國 SH 小學，旨在探討學校和教師在學生多元背景的情境中，如何建構教學，對不同背景學生進行差異回應。對來自異地、異文化的參與觀察研究者而言，關心學習如何從學校及教室內延伸至生活世界，並從生活世界聚焦於學校及教室。以 SH 小學為個案，研究者試圖理解：學校和社會大環境各種生態系統互動中，所形塑的教學實踐特性。研究中會舉出學校及課堂中真實故事，來闡

釋學校文化回應差異的教學實踐。

本文是研究者參與學校活動中所見所聞的經驗分享，因兩位小孩入籍該校就讀 1 年，關心小孩在一個完全陌生的異文化學校場域的學習情況，對於學校有關新生的就學說明、親師座談、學校家長可出席的相關活動，均積極參與。也因具備家長身份，得以加入志工行列，參與學校各項活動，如午餐志工、校外教學志工等；另也投入固定時間的教室教學志工：K-1 年級 Ms. Y 班的教學志工（每週一 8：30 至 9：40，為期 1 學年，2010 年九月至 2011 年六月）及 K-1 年級 Ms. A 兩班 ESL（English as Second Language）課教學志工（每週三 8：30 至 10：20，為期 3 個月，2011 年三月至 2011 年六月）。Ms. Y 是一位年約 25 歲的女教師，家長對她的評價很高，每日放學時必站在門口，和小朋友擁抱道再見。ESL 教師 Ms. A 年約 35 歲，育有 3 個小孩，兩位已就讀小學，穿著輕便，總是帶著微笑。

研究中的事件或故事題材，來自學校的活動，也來自參與教學志工的課堂，而學生的學校及生活故事，主要以研究者兩位孩的生活經驗為主：五年級生 Emily 和幼兒園生 Erica。Emily 首次到美國，入學時，學校為其進行英語檢測為小二的程度；期中再測時達小四的水準；下學期開學檢測具有五年級的能力，喜歡閱讀。Erica 初次出國，完全不諳英語，習慣用擁抱對人表示友好。作為一位異文化研究者，任何事件或線索均是新穎的經驗，文中分享的田野資料來自幾方面：（一）學校整體環境的觀察，包含物理環境、學校政策及活動觀察等。（二）學校課程結構的認識，從正式的學校課表、活動；非正式課後活動；及潛在的課程線索認識學校課程特性。（三）進入 K-1 教室及 ESL 教室的教學觀察。（四）非正式對談，研究者與學校行政人員、教師、學生及家長進行對話。（五）教學相關文件，如學習單、作業活動等。

二、SH 學校風貌

學校脫離不了所在的社會環境，尤其是學生的社區生活。SH 位於 W 州 Metropolis 學區（District）內一所小學，臨近一所國際型大學。該州學校採學區制，以學生學籍作為入學依據，SH 學生主要來

自兩個學區：Sh 村 (Village) (化名) 和大學家庭宿舍，家庭宿舍提供國內外學者居住場地，居民背景多元。宿舍區設有社區中心，是 SH 學生和家長交流的重要場地。學校附近社區有許多公立圖書館系統，另為方便學童借閱圖書，在學校附近設有固定時間的活動圖書專車 (book mobile)。而大學及博物館經常提供學校學生參訪學習或活動行程。

來到 SH 小學，學校外圍的環境優美，高聳的樹木圍繞學校及周邊的住宅，林蔭矗立在不是很寬敞的道路兩旁。學校外觀並不新穎，為一棟類 L 字形黃褐色建築，建築物兩旁有片寬闊的草地 (遊戲場)，及一些遊樂器材。為避免影響學童上課行路安全，學校不鼓勵家長開車接送小孩；因此大多是走路上學，學童也可以騎腳踏車、滑板車、直排輪等工具上學；冬天常見到家長拖著滑雪板，一路拖著小朋友上學的有趣景象。學校內部有兩層，一樓和地下樓，地下樓有音樂教室、班級教室、ESL 教室等。而一樓除班級教室外，有行政辦公室和圖書館。圖書館館外的小櫥窗會配合置放學校活動或學習單元的重點書籍：如有關春天的書，或配合國際週 (international week) 擺置家長捐贈的各國玩偶或作品。一樓另有兩間室內體育場 (其中一間，中午時作為午餐室)，學校的例行活動多利用體育場舉行，適時將世界各國國旗垂掛在天花板上。不太寬敞的室內走廊 (約 3-4 公尺)，兩側牆上則貼著世界地圖、各國國旗圖片、學校歷史圖片、學生的作品櫥窗等。

各班或科任教室外，貼著任課教師的名字，學生對級任教師很熟悉，對科任教師也常是侃侃而談。教室外的走廊設有學生個人置物櫃，有些班級會利用走廊，佈置學生的作品；學校也利用一些空間貼上學生對教師及志工的感謝語或圖畫。走廊的廁所入口，可以看到同時用英文、西班牙語、中文、日文、韓文等不同文字所標示的女廁、男廁。在小小的學校空間中，對來自各國的小朋友而言，可以在學校各角落找出自己國家的世界地理位置、國旗、特色作品或玩偶，更可以認識學校中好朋友來自的地區及國旗等。

SH 全校職員共有 62 人 (含 15 位男教師、25 位女教師和 22 位行政人員)；學生人數，以 2011 年五月份資料統計，包含幼兒園至

五年級學生，有 402 名，學生背景來自 28 個國家，使用的母語多達 43 種以上語言。因財政經費緊縮，自 2010 年 9 月的新學期實施混齡編班，將幼兒園、一年級；二、三年級；四、五年級合班。

表 1

SH 學生及教職人數統計

年級	班級數 (班)	平均每班人數 (人)
k-1	9	17
2-3	6	24
4-5	5	21

以 Erica 就讀 Ms. Y 的 K-1 班為例，17 位學生中女生有 9 位，男生有 8 位，來自 8 個國家。Emily 就讀的 4-5 級 Mr. E 班有 18 位小朋友，女生共 7 位，來自 5 個國家。一年後，其中 5 位女同學或隨家長回國，或因工作遷移至其他各州。學校的流動性大，Emily 說：「每次有同學要離開時，級任教師 Mr. E 的眼眶都紅紅的。」教師看著來自其他國家的學生，從不諳英語的陌生與羞澀，很快融合於班級團隊中，揮別學生時，想必教師心頭滋味交雜。

三、課堂剪影

研究者進入學校，旨在探討學校和教師面對學生多元文化背景，學習差異顯著的班級型態如何進行教學。以下是研究者參與 Ms. Y 和 Ms. A 班級教學的課堂觀察。

(一) Ms. Y 的 K-1 班

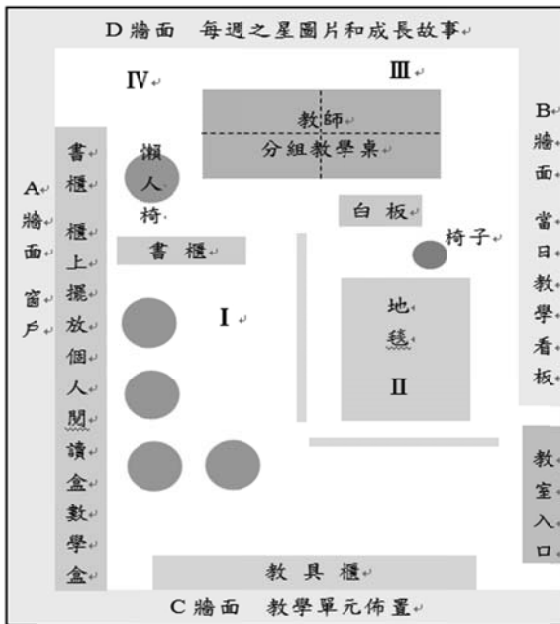
1. 教室環境

Ms. Y 班級教室外有一排置物櫃，供學生置放個人書包、衣物和鞋子。教室內的空間如圖 1 所示。SH 小學自 2010 年九月的新學期首次實施混齡編班，各班級人數不多，然文化差異大，學生的學習起點、學習準備度、及先備知識均有顯明差異；學習速度也不同。Ms. Y 為每位學生準備兩類教材盒，一為讀本盒 (reading box)、一為數學盒 (math box)，盒上貼著學生的座號，盒內的學習材料及作業因學生

程度而異，教材盒置放在教具櫃上，方便學生取用。

教師以 3 個簡易的小書櫃象徵式將教室空間分為四區：I 區分為四組座位，一方面有助於學生互動、相互協助，一方面利於教師採分組能力教學。II 區地板上鋪有地毯，地毯前方放置活動白板架，此區作為教師進行全班分享、全班授課和分組活動的場地。III 區擺置 4 張桌子，是教師進行小組教學時的專區。IV 區放了一把大型懶人椅，為學生自由閱讀區，下課或不睡午覺同學，可以在該區看書。教室的空間物理屬性，反映出師生共構的學習氛圍。有個人特定學習盒專區、個人作品展示空間、小組互動座位、溫馨分享的地毯區、配合教學主題更換的看版及佈置。有限空間多元規劃，是個人的，也是全體共享的。

圖 1 K-1 年級 Ms. Y 班教室空間



2. 學習重點

教師在開學當天準備好各班一學期學習重點的資料夾交給學生（包含各班教師簡介、課程及學習規則要點）。學生每日的學習課表，教師也會在教學前說明。家長聯絡簿週五發下，聯絡簿印有一週學習

活動說明，Ms.Y 也利用 Email 通知家長當週的活動及教學重點，以 2011 年一月 31 日至二月 4 月一週的說明為例，教師在資料中傳達一些重要資訊：轉出學生或轉入學生介紹、本週的教學重點（自然單元石頭觀察、閱讀、新字介紹、寫作、數學等）、下週及日後重要活動預告及準備等（如配合教學單元到地質博物館校外教學、到校 100 天的準備物品、知會學生提前準備二月 14 日情人節交換禮物及卡片、介紹當地重要的足球比賽日（Packers Day）的由來等）。聯絡簿的說明除了提供家長和教師的溝通管道，也概要說明學生在校學習重點。

3. 教學剪輯

SH 學生需在上午 8 時 30 分前進到教室，從 2010 年起，因班級採混齡方式編班，學生的先備知識不一樣，因此每位學生練習教材難度不一，以數學盒為例，主要包含有幾何圖形（geographic）、數字卡（counting card）、算數練習簿（counting day book）、數字簿（number book）、撲克牌（play card）、連連看作業等，程度較好的學生盒內也放置了坊間數學練習本。學生的數學準備度不一，以數數而言，有些學生的進度為 1-50 數字的認識；有些學 50-100 的數字；有些進度為 1000 以內的算術。學生在小組的座位上，自主決定數學盒中的數學項目，有些拿出連連看學習單；有些和同學玩牌學習算術的加減。時間很自由也很有彈性。這些活動類似一天的暖身，教師以玩數學的方式開啟第一天的活動。

4/11/2011 8:45 教師放音樂，聽到音樂聲，全班圍坐於白板架前的地板上，Ms. Y 介紹本週之星（STAR OF WEEK），由該同學以手語分享他的心情，全班輪流以手語或簡短口頭表達他們昨天的心情故事。

9:00 學生留在地板座位，改為分排方式。教師事先將單元重點寫在白板上，開啟主要教學活動，通常單元的教學題材以一年級生為主進行設計，對準備度夠的學生，熱切於參與學習與討論；對幼兒園學生而言，有時難度較高，教師不會給與學習壓力，因為每位學生學習進程不一，先備的學習，教師於數學盒

中，另作了不同層次的安排。

9:08 全班授課之後，學生回到分組座位上自我學習，教師將學生分為四組，如果當天 Ms. Y 對 A 組小朋友進行小組教學，B 組由志工協助他們在小組上作數學單元練習，C 組在地板上玩數學幾何圖形，D 組自行寫數學盒的作業。

9:20 教師出現一個小手勢，學生從手勢中，知道 B、C、D 組該輪換位置（B 組移至地板玩幾何圖形；C 組練習數學盒作業；D 組作數學單元練習），一節課下來，志工協助兩組進行數學單元作業。當天的單元為算術（counting），學生以教材操作判斷 2 個東西組成 3、4、5 或 6 有幾種排法，學生先操作 2 個物品組成 3 時，有幾種可能性，進行 10 次之後；進階到 4 的組合方式，進行 10 次，依此類推，有些學生在操作 2 物品組成 7 的組合方式，已發現規則；而有些小朋友，還在摸索組成 4 的方式。學生的學習步調不一，但不構成時間的壓力。未完成的，明天可繼續。已完成單元練習的學生，可以自行作數學盒的練習，也可和其他學生玩數學撲克牌遊戲。9:40 第一節數學課結束。

Ms.Y 為級任教師，此節課呈現 Ms. Y 典型的教學樣態。8:30-9:00 為上學準備時間，9:00 啟動學科教學，每週一上課前，教師總是花 5 分鐘時間，先讓學生分享其生活故事。Ms. Y 很重視學生數學的操作學習，教室後排的置物櫃全是她準備的教具。學生的學習步調因人而異，教學主要藉由操作，引導學生發現數學規則，而非數字的加減機械運算。此外，教師分組指導，一堂課以一組為重點，適度請志工協助與配合，每位學生的學習均會受到關注。

數學自主學習主要藉由數學盒，教師為學生準備四組不同階層教材，有次序的置於教材櫃中。如果個人的數學盒中學習作業簿已用完，教師可決定該學生是否進階到下一階段的教材，由志工協助教材的更換。學生個別的學習是在日常教學中，教師依學生作業單練習進度和小組教學互動的發現，進行評估調整。

此外，因班級隨時有新外國學生轉出或入班就讀，Ms.Y 建構出溫馨接納的教室氛圍，善用相同語言的小朋友，和新進同學同一組，

便於提供語言上的翻譯及學習協助，新進的學生在差異的環境下，很快進入交流互動中。

05/02/2011 5月2日是本月的第二天，老教師發給學生一張四開大的紙，學生製作五月份的月曆，標上星期、日期。月曆的製作是每月初數學課例行的作業，學生從中學習了解日期，註記天氣概況，教師引導事先登錄本月重要的活動，完成的月曆由學生帶回家，貼在家中牆板上，學習和生活作息產生緊密的連結。

當天教室後的牆板及教具櫃上已將石頭圖片及展示品換了新單元：植物圖片（主題和春天有關），也留了不少空白板面等著佈置！板面下的教具置物櫃上放了一個植物保溫箱，裡頭擺放一個個小花盆，上一週教師和小朋友播下種子，在盆裡，看到小朋友種的種子發芽了，箱內小小的小燈罩，不忘給植物一些溫暖。教室牆板，教師會依單元更換，級任教師教學和ESL教師作了一致的協調，本月課程的內容、主題及活動均是環繞春天作為架構。教學與日常生活中天氣的改變和環境的氛圍（動植物捎來的春天訊息），反映在學生學習活動中。Erica回家後，很興奮的敘說她的種子和其他小朋友種子發芽的故事，大家都很期待明天種子有新的面貌和故事。

06/06/2011 下午 2:00 安排演戲活動（play），學生在教室中作表演。觀眾有五名家長、ESL教師、及五年級的麻吉班（buddy）同學。同學分成五組表演，與其說表演不如說是小組故事朗讀。五組同學有的2人一組，有的3人一組，由Ms. Y依學生的語文能力分組。教師鼓勵小組自行編寫要朗說的故事，決定表演的方式。有4組由學生自己拿著劇本，帶著面具，進行不同角色的朗讀。Erica這一組有三位小朋友，是班上英文能力表達較有限的學生，由教師找了大書，請三位同學唸出第一、二行字，作為故事開頭，之後由教師旁白，三位配合旁白做動作，演出三隻小熊，活動很簡易，學生儘管語言程度不一，但參與的熱烈度是一致的。

學年度即將在 6 月 6 日結束，下一個學期 Ms.Y 班上，幼兒園生將升上一年級，留在 Ms. Y 班；而一年級同學將升到二年級，則會轉入中年級班；一些國外同學也即將返國。學期最後一週，珍惜期末相處的氛圍，在學校中、在教室中、在課後的學生互動中，熱絡的展開。學期末的表演活動，給每位小朋友一個舞台，不必有花俏的道具，成果發表即是平日閱讀能力的表現。

（二）Ms. A 的 K-1 ESL 班

ESL 課有特定專任教室，教室外貼了所有 ESL 教師的照片，教室內掛了美國國旗，右牆的櫥櫃上置放各國小朋友送的小禮物或裝飾品。教室入口的左牆面擺放書架，架上放置分類為 1 至 30 級圖書。小朋友上課後，依其閱讀的級數，每天借兩本回家閱讀。

3/15/2011 9:30 Ms. A 從 K-1 各班將學生帶進 ESL 教室，班上共有 8 位學生，來自中國、臺灣、日本、韓國、智利、墨西哥等國。Erica 是當天的小教師（leader），當小朋友將昨天的借閱書放於書籃，並從書架上找了兩本新借的書籍後，即坐在活動白板前的地板上，等同學都坐定，Erica 例行性的拿著指示棒，先指著牆上的表格，引導小朋友讀出「今天是 3 月 15 日，星期三，晴天」。從 2 月中以來，這個月的主題為地球（Earth）。8 位學生熱烈的分享著他們各自來自的國家，上週他們在課堂上已學過世界五大洲，來自中國的同學還特別指著牆上世界地圖，很得意地告訴我說：「我的國家在亞洲」。Ms. A 將重點拉回到學生現在居住的 M 城，要同學回到座位，在發下的 M 城地圖上，寫下「I live in M city」，指出學校的鄰居有 Sh Village、EH housing、University W-M，並加以著色。

3/23/2011 ESL 課仍然繼續地球此一主題，單元為房子（house）。Ms. A 拿了一本大書（big book）指出世界各地人類居住各式各樣的房子，如冰屋、高架屋、石板屋等。今天班上有一位從日本來的新同學，上週有一位從大陸來，來自韓國的 ESL 教師 MiMi 也到課堂上幫忙。全班在 Ms.A 引導下看完大書後，隨即回到桌子位置，由志工發下學習單，完成教師準備的房子圖片，

每位學生完成作業的速度不一，作業習寫的進度相當有彈性。學生的座位作業由志工及 MiMi 教師協助指導。同時 Ms. A 利用一些時間，每次叫一位學生到另一獨立桌子，進行閱讀和理解測驗，測驗的目的方面確認學生是否需繼續留在 ESL 班級，另也做為規劃學生讀本級數的參考。以 Erica 而言，上學期初進 ESL 時，讀本級數從 1-2 級開始，今天測試為 6-7 級。

5/4/2011 課程以春天的花和動物為主題，昨天天氣還很冷，Ms. A 帶小朋友在校園裡拍照，印出了 20 多張照片，有花（水仙、蒲公英、路邊小花）和一些動物的照片（如松鼠、州鳥 robin 等）。今天印出在課堂上和小朋友討論這些花樹和草的名稱、顏色，以指導小朋友完成春天的小書製作。課堂唱了兩首春天的歌曲（改編自學生已熟悉的曲子），因此學生都能朗朗上口。接著教師將昨天和同學拍的春天的花朵及動物圖片貼於白板上，和同學作討論。回到個別座位時，每位小朋友的進度不一，有人繼續完成昨天未完成的作業單——畫種子發芽的過程、著色、剪貼完成小書。完成該項作業的小朋友，志工發下另一本小書（10 頁），每頁印有「In the spring, we see (red robin in the tree; white tulip in the garden...)」。小朋友可在每頁空白處，從白板的圖片選圖片貼上，完成一頁再貼另一頁，沒有完成部份，明天可以繼續完成。在小朋友在個別作業的同時，今天 Ms. A 叫 Erica 進行閱讀測試——第 9 級閱讀。

5/26/2011 本週的主題為春天的動物 (animal)，乃是配合週一 k-1 學生到農場的戶外教學 (ESL 教師也跟著一起去)，小朋友在農場裡看到各式各樣的動物，也可以在農場捉自己喜歡的小動物，Erica 當天手中捧了一隻小雞。課堂活動教師找了一本小鴨 (ducking) 繪本，說給小朋友聽。回到座位上開始學習單作業，Ms. A 已準備好貼紙、圖案……，作業內容是由小朋友選一種動物，仿繪本語詞，填入學習單的空白處，並完成剪貼或繪圖。從春天單元教學開始，Ms. A 準備舊的乾淨襪子，供小朋友播下小草的種子，種下他們的草友 (plant pal)，學生從那天起每天

將種子的成長過程作日誌 (journal)，寫下記錄。目前每位小朋友的草友均長出嫩綠的頭髮，有些人忙觀察記錄，有些人忙著幫小草剪頭髮，照顧草友看來比今天的作業更具吸引力。

ESL 教學單元和級任教師教學單元是一致的，配合單元教學進行的校內外活動（如種草友）也都經過課程協商。因此 ESL 教師也都會參與相關活動，如參觀農場或博物館等，在活動參與中，ESL 教師對 ESL 個別學生在班級的學習情形也有深入了解。當有新轉入的學生時，ESL 教師視學生需求，也會進班主動協助新生學習。

語文能力的增進是 ESL 教師最關注的核心，因此在教學過程中，Ms. A 教師利用學生座位學習時間，每次請一至二位學生作閱讀能力測試（約 10-12 分鐘），從形成性的觀點而言，它可了解學生進步情形，作為指定閱讀本進階的參考；從總結性觀點而言，測試目的在於檢證學生能力水準是否已達同齡學生的基本程度（小一生讀本程度約為 21-25 級），結束 ESL 課程。測試方式通常由 ESL 教師選取讀本，先請學生閱讀一部份後，由教師和學生討論讀本的要意，依此決定學生的英語能力水準。以上述 ESL 課堂剪輯為例，Ms. A 教師於 2010 年九月測試 Erica 的閱讀讀本的級數為 1-2 級 (Level 1-2)，2011 年 3 月 23 日測驗為 6-7 級，5 月 4 日為 9 級。

從 ESL 課堂中，每次上課配合單元而有不同的子題及學習作業，個別學生的學習進度及完成作業的步調不必是一致的，教師對學生學習作業完成的速度，給予很大的彈性。Ms. A 認為學生要了解的是重點概念及關鍵字，作業如能一次在課堂中完成，予以肯定；如學生需要更多時間完成也是允許的，當課程進入另一單元，前次課堂未完成的學習作業，願意帶回家繼續完成，也是教師樂見的。學習過程中，孩子樂在參與及分享，似乎感受不到繳交作業的困擾及壓力。

肆、SH 文化回應差異化教學的轉化

在一年的學校參與及觀察，發現 SH 小學學生在文化、語言、生

活背景的差異，形塑學校的特色。以下從文化回應的觀點分析 SH 小學回應差異的教學實踐轉化的特點。

一、支持差異的學習環境

SH 學生約有半數來自大學國際學者子女，學生轉出轉入已經形成學校傳統特色，學校致力於營造一個安全及支持的環境，課程強調回應學生背景上的差異：建構一個相互信任及尊重的伙伴關係；依據學校的多元特性從經驗中與世界接軌；提供文化豐富、投入及檢證課程；建立及維持學生間的積極關係（引自 2010 SH 學校網頁）。

（一）善用家長優勢，進入學校支持學校及班級教學

SH 鼓勵家長參與學校活動，協助學校各項活動、班務、教學、或課後活動。以研究者參與一年志工的經驗，在數學教室中，學生以能力分組方式進行學習，當教師教導特定小組時，研究者配合能力組別協助學生個別學習。在 ESL 教室中，研究者的任務在於協助學生依其程度借閱每日讀本、協助學習單及文具用品準備外，對於來自華語地區學生說明教室學習。志工的角色在協助教師教學及學生學習的差異上發揮支援功效。

（二）學校聘有不同語言背景的教師，提供學生學習支持系統

因應學生文化背景及語言的差異，學校聘有來自中國、韓國、西班牙、法國等國的 ESL 教師，為了協助新轉入外籍學生，這些教師常配合班級教師的需求，進駐班級提供不同語系學童的必要協助。如來自香港的 Judy 教師，在學校服務十多年，不諳英語的臺灣幼兒園新生 Erica 剛入學前兩週，只要時間許可，Judy 均會進入 Ms. Y 的班級了解 Erica 的學習情況，提供適時的協助。

（三）結合教學的行政支援

圖書館是學生最常使用的地點。圖書館設有一名專職圖書館員 Ms. H，開學初，她會例行性地對各班小朋友介紹圖書館藏及圖書利用等。平日登錄圖書借閱外，更提供學生閱讀的諮詢，以五年級 Emily 而言，初至該校，不知借閱何種適合閱讀的圖書，ESL 教師提供 Emily 的英文測試水準，請圖書館 Ms. H 依據英文程度、年齡，和家長討論後，提出一系列可供閱讀的書單，從書單中 Emily 可以在學

校或至公立圖書館借閱讀本。

二、肯認學習奠基於學生既有文化、語言及興趣上

知識的有效在於易於了解並貼近學生生活與校外經驗。2010年9月1日開學前，因兩位小孩將入籍該校，全家先到學校參訪，看到我們，校長主動過來招呼，熱心地帶領參觀學校教室。我很好奇，面對國際學生轉入轉出的頻繁性，特別是英文能力的落差，是否造成教師教學上的困擾？校長表示，學生背景多元是學校的特性，學校中有許多熱心服務的教職員及志工，學生的學習不必擔心，他們很快就會適應了。

開學後第一週，學校舉辦各種說明會，如新進生說明會、幼兒園第一年入學生說明會等。9月3日的說明會中，不難想見，家長最關心的是學生在校的學習狀況，一位國外家長請教：「小孩對英語完全陌生，她很擔心小孩的適應問題。」ESL教師回答：「學校有多位ESL教師，有些來自不同國家，他們會協助小朋友在校的學習，孩子在學校放心交給教師就是了。」另一位家長又問及：「是否有課後的英文學習，可以作補強，加速語言的能力？」另一教師師回答：「相信我，孩子在學校為習慣新的語言，已經很辛苦，教師在學校的教學對孩子而言，已經是很大的負擔了。孩子回家後的功課，除了玩，就是玩！」我還是很不放心，也請教：「是否可以請學校提供一些教材，由家長在家陪同練習？」教師回答：「小孩甫到一個新環境，他們應該有很多學校的經驗，回家後想和家人分享，學校的新語言環境，對他們而言，是辛苦的，回家後請給他們機會，用他們熟悉的語言交換學習的心得，對他們的學習是有幫助的，語言學習不要構成他們的負擔。」

開學後第三週，各班舉行班親座談，級任教師和學生家長個別討論，如學生排有ESL課，則ESL教師也會同時在場。以Emily班級為例，Mr. E教師出的作業是學生每天閱讀20分鐘，每週寫小文（narrative）一篇以上，為鼓勵Emily多練習寫作，身為家長，我要求Emily每天寫一篇。在班親會時，我向教師表示我鼓勵Emily每天寫，Mr. E對我笑而不語，轉而對Emily說：「妳如果認為每天寫可

以接受，那就好，但如果妳想一星期寫一篇，那也可以，我希望妳能享受寫作的樂趣，而不是承受寫作帶來的壓力。」另外，教師發現，Emily 的數學可能超越同班學生的進度，每週另提供她獨立學習的數學作業（math package），提供強化的練習機會。

三、融合學生背景與經驗的課程轉化

（一）基於生活經驗架構課程內容及活動

SH 教學常配合學生多元背景、季節或學校例行活動安排，以 2011 年二月至六月 K-1 年級的課程單元為例：一是春天；一是地球（配合國際週）。級任、科任或 ESL 教師的教學配合這些主題進行。

在地球（Earth）單元中，K-1 ESL 三月份的教學以房子為主題，Ms. Y 在課程中，除介紹不同房子、各國國旗外；另邀請來自國外的家長分享生活習慣，並品嚐他們自製的各國點心。

學校也結合課程單元，例行舉辦一些親師生交流的活動，如第一學期的才藝表演（variety show）；第二學期的國際週（international week）。國際週是「地球」單元中的一個主題，學校安排國際表演（international performance）和服裝秀（parade）。來自臺灣的 Erica 和小然穿著泰雅族服裝代表臺灣的特有文化。另 Emily 和阿喜、蓉蓉三人表演平日玩的扯鈴，因一起練習時間有限，上臺後雖有不少出糗的狀況，但臺下叫好聲連連。大家以新鮮及讚許的眼光，欣賞不同文化的特色，沒有人在乎技巧是否純熟。

（二）象徵課程的運用

SH 校園有效運用象徵課程，校內可以看到世界地圖、各國國旗，廁所也同時標以不同國家的文字。學童可以在學校角落，認識不同國家所在地理位置、國旗、文字和作品，提供學生欣賞及接觸異文化的機會。

SH 將學生所屬文化傳統活動例行化，提供多元學習及分享管道。才藝表演提供師生以個別或小組方式參與，參與者僅能參與一項表演，以平等地提供機會給全校師生。國際週除才藝及服裝走秀外，地球村（global village）和各國美食展（food fair）是親師生總動員的重要活動，各教室作為民族特性展示場。活動前一天，即可看到家長及

小孩，進到分配的教室進行佈置，卯足全力呈現其國家民族的文化色彩：服裝、影音、圖片、童玩、飾品、文具及手工藝作品等。活動當天，在介紹自己的文化特色之餘，也盡興地參訪其他文化的優勢。對學生而言，同學的家鄉故事，不再遙不可及，而是真實的經驗交流。

文化回應即是差異的分享，涵蓋了學習者的意識、意義、情性和深層價值。誠如 Tisdell (2006, p.20) 所指，這些象徵課程呈現的意義在於：承認學習者以不同方式建構知識的重要性；它以活動連結文化認同；同時建構一個環境，營造社區感，鼓勵師生及家長在學校中作真摯互動，進行知識的共構與轉化。

四、互動式教學策略

不同民族、性別背景學生所使用的學習程序，受到各自文化的社會調適所影響。SH 慮及學生背景及學習的差異，教學策略上展現下列特性：

(一) 建立信任溫馨的師、生、親互動關係

回應學生差異，教師是學習者。SH 學生來自不同國家和語系，也各自帶著生活習慣到教室中。Ms. Y 溫馨地接納小朋友不同的互動樣態，如 Erica 英語表達相當有限，但習慣擁抱教師，表示她的感謝和喜歡。Ms. Y 很高興學生以他們慣用的方式表示親近感，她說：「學生喜歡拉拉我，抱抱我，表示他們有安全感和認同感。」Ms. Y 也努力學習學生名字的母語發音，她說：「名字是學生的代表，我樂於努力學會她們的母語發音，這是學習也是一種尊重。」

回應學生差異，教師是組織者。教師的引導可以讓學生將教室中的學習擴展至校外的積極互動。2月14日情人節前三週，Ms. Y 提醒學生可以事前準備情人節當天交換的禮物或卡片。Erica 從規劃、找尋資料、寫卡片、學習包裝小禮物的過程，學習是統整的、是期待的，而不是作業的壓力。

SH 教師樂於開放教室，由家長擔任教學志工，在學生及家長間建立起信任及溝通關係，直接影響到同學及家庭間積極的互動。Ms. Y 的班級，孩子間互動擴及校外的家庭生活。Erica 5月21日(週六)的前兩週，開始期待能到同學 Natashia 家參加睡衣生日會 (pajama

party)。當天下午穿著臺灣帶來的睡衣在 Natashia 家用晚餐，送給同學臺灣的禮物，更喜孜孜地帶回壽星準備的答謝禮。在信任良性的互動氛圍中，家長也樂於表達對教師的感激。5月2日至6日為學校例行的教師感恩週。一個半月前，Ms.Y 班上兩位家長，email 連絡其他家長，籌備敬師相關活動，期間小朋友認真準備寫信或畫卡片，編製成一本書。5月6日上午班級敬師茶會中，除了家長準備的小點心外，同時送上小朋友的感謝書，也準備了 Ms. Y 的結婚禮物。在家長及學生的保密下，教師的感動不言而喻。

(二) 配合學生差異，準備教材、提供彈性的學習時程

SH 各班級人數不多，然因文化背景差大，加上混齡編班，學生的學習起點、學習準備度、及先備知識均有明顯的差異，教材、教學的彈性因應而生。在 Ms.Y 的班級，教師為每位學生準備個人教材盒；在 Ms. A 的班級，學生的讀本因人而異，學生依其學習情況學習不同教材及作業。

分組教學是教室中的常態，如 Ms. Y 的數學課，將學生能力分成四組，每一次數學教學採小組教導。每位學生完成作業的速度不一，Erica 在作業速度上較慢，身為家長，向教師表達我擔心 Erica 因不熟悉英語，對學習可能造成障礙，但 Ms.Y 和 Ms. A 教師均表示，Erica 對學習內容很清楚，她需要更多時間完成作業，不必擔心學習能力。

學生個別的學習步調均不同，在臺灣因教材進度的壓力，致使學生需在一定的時間內完成相同的作業進度，也因此造成教與學進度壓力的惡性循環。而在回應差異的教學中，SH 教師認知差異是學生本有的特性，教材及學習時程彈性因應是教學中必然的要件。

(三) 運用各種形式的學習及表達方式

在 Ms. Y 的教室中，櫥櫃裡是應有盡有的教具，Ms. Y 認為對幼兒園及一年級的小朋友而言，感官操作是重要的學習歷程。她也鼓勵學生藉由玩遊戲進行學習，加強數字的理解。更重要的是，她認為學生在遊戲中不會因語言差異造成溝通上的藩籬。

學生文化及語言表達差異大，為鼓勵學生交流，Ms. Y 由小朋友以手語分享活動趣事，來啟動一天的課程。此外，學生均有一本個人小筆記 (story book) 可以用書寫、畫圖或照片分享每天的故事；每

週五的本週小明星活動，敘說著自己從小到大的成長的圖片和故事。

不同文化間常用不同形式的圖像或符號來表達對世界的認識（Gay, 2000），SH 的教學運用戲劇、表演、及各種形式的感官刺激，連結象徵課程，促使學習者和其文化認同建立關連，進而對學習動機和興趣產生正向的關聯。

（四）彈性運用分組學習、小組教學及個別學習

合作學習鼓勵異質互動的特性，在文化回應教學中是被廣為接受的方式（Gay, 2000）；而在差異化教學上，彈性分組是重要的策略（Heacox, 2001）。SH 小學面對學生多元的語系及隨時轉入的新生，學校安排相同語系的 ESL 教師和志工到班協助，教師也會利用分組方式，安排相同語系的學生和新生同一組，更彈性地使用日常用語及溝通方式，提供知識再概念的互動過程。在 Ms. Y 的班級中，表現多樣教學型態：全班教學用以教授基本的核心概念；小組教學，教師依學生能力分組進行教學；小組互動學習；和學生自主學習（依教材盒的作業進行自學）。在 ESL 教師的教學中，除分組學習外，也對學生多進行一對一的指導及評估。在彈性分組及獨立學習中，教師的責任在於提供充裕的空間、明確的方向並建立規則和引導方針，建構一個健康支持的環境，允許學生依其需求和策略調整學習互動方式，感受愉悅的學習經驗。

五、學習評估作為監控和指導學習的依據

臺灣學校習慣進行定期的期中、期末測驗，SH 學生的學習評估有兩個顯見的方式，一是例行性的州測驗，每年就二、三、五年級生進行的全州性測驗，此測驗受「No child left behind」政策影響，一方面用來了解學生在語文、數學方面的表現水準，作為教學的基礎參照；一方面作為學校績效的參考依據。另一種評估則在課堂中，教師為學生隨時進行的檢測，它可用學生平日學校學習單作為評估依據，也可能是任課教師對個別學生進行的檢測。課堂中教師對學生的學習評估是隨時進行的，發揮的形成性任務成為誘導學習的有力契機，以 Erica 的學習說明，如果 Ms. Y 在她的數學盒中更換更進一階教材，或是 ESL 教師對她的閱讀能力評估之後，說她可以借閱更高層讀本

時，她總是充滿期待與信心。

在異地、異文化學校一年的實地研究，研究者所體驗到的教學實踐和在臺灣教學現場的經驗有太多不同。當我們假設文化差異可能是學生學習障礙的根源時，SH 的教職員認為差異是學生本有的特性，是學習的基礎。當我們的課程執著於既定學科內容時，SH 小學課程內容以生活經驗為基底。當我們在乎孩子學習成績表現時，SH 教師關注學生核心概念的理解。當我們致力於建構一致化學習進度時，SH 學生學習步調因人而異。當我們努力催繳學習作業時，SH 學生可以享受寫作業的樂趣。當我們刻意經營不同於排排座的分組活動時，SH 學生慣於各種互動方式。當我們的學生疲於應付各種評量時，SH 學生從未感受學習評估的威脅。當我們的學生承受學習進階的壓力時；SH 學生將學習進階視為信心與期待。

伍、結論

學校教學實踐是文化中介活動，帶著異文化的視框，我進入一個陌生的美國小學。進入 SH 小學之前，心中最大疑惑是，學生文化、語言和生活各方面的差異是否造成學校教學的困擾、影響學生在校的學習表現？在此焦慮背後，我陷入同一文化主義（monoculturalist）的觀點，將文化視為一致的價值和語言，用以解析教學的特性，無形中將差異視為缺陷或弱勢。

進入 SH 學校後，我發現學校視差異為必然的生活樣態，肯認學校為文化生態環境，對學校教師而言，回應學生差異是例行性的日常行動。此背後的假設立於正向文化參照架構上，學生對他們在語言、背景或興趣上的差異，也抱持積極正面態度，學習上有更多彈性過程，不必承載一致化的無助、無奈或壓力。

回顧在美國一年的實地研究，藉由文化回應的差異化教學作為論述框架，反思臺灣在全球化的趨勢下，學校面臨學生背景多元衍生的學習差異問題，政策並非袖手旁觀；學校也非置之不理，諸多方案，如攜手扶助計畫、夜光天使點燈或永齡計畫等，均是對學習不利或弱

勢學童提供的安置措施。但研究者也憂心，如果這些計畫或方案的美意，只是將之置於課後照輔、家庭作業的完成或點狀式的補救教學，而非學生學習潛能的開展，那追求卓越學習的理想可能事倍功半，緣木求魚。學校不可能是排除文化的真空場域，關鍵在於教育工作者以正向的思維，認識學生的差異，擬訂教學目標、設計階層化教材、活化教學方式，建構一個學生得以在調適而不同化的友善條件下成長。

參考文獻

- 丘愛鈴（2013）。成就每一個學生：差異化教學之理念與教學策略。 *教育研究月刊*，**231**，18-33。〔Chiu, A. L.(2013). Making all students more successful: Ideas and teaching strategies for differentiated instruction. *Journal of Education Research*, 231, 18-33.〕
- 何縉琪、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, H. T. (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.〕
- 呂庭好（2012）。運用文化回應教學於新移民子女之行動研究（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北市。〔Lu, T. Y. (2012). *An action research on applying "culturally responsive teaching" to teach immigrants' children in Taiwan* (unpublished master's thesis). Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University, Taipei City.〕
- 林美慧（2003）。文化回應教學模式之行動研究——以泰雅族小學五年級社會科教學為例（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮市。〔Lin, M. H. (2003). *Action research of culturally responsive teaching model- Atayal elementary students* (unpublished master's thesis). Graduate Institute of Multicultural

Education, National Don Hwa University, Hualien County]

林喜慈 (2005)。文化回應統整教學：一個多族群班級之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮市。 [Lin, H. T. (2005). *Culturally responsive integrated teaching: Action research of a multi-ethnic classroom* (unpublished master's thesis). Institute of Education, Tzu-Chi University, Hualien County]

林佩璇 (2011)。學校課程實踐中教師對文化回應之反思：一個學生文化背景多元美國小學之個案研究。國科會 100 年度 (第 49 屆) 補助科學與技術人員國外短期研究計畫 (編號 100-2918-I-152-002)，未出版。 [Lin, P. H. (2011). *A reflection of school curriculum practice for teachers*. Ministry of Science and Technology. No. 100-2918-I-152-002]

林佩璇 (2013)。文化回應教學實踐：正視差異、和而不同。載於中國教育學會主編。從內變革：開創教與學的主體行動 (頁 143-169)。臺北市：學富。 [Lin, P. H. (2013). Culture response to teaching practice. In China Education Society (Ed.), *Change from within: Reinventing Agency in Teaching and Learning* (pp.143-169). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

林佩璇 (2014 年 5 月 1 日)。回應學生差異的階層教學。論文發表於黃嘉雄、沈明正主編，2014 年度十二年國民基本教育課程與教學革新學術研討會論文集 (頁 5-15)。臺南市：南台科技大學。 [Lin, P. H. (2014). Response of students' tiered instruction. In Huang, C. S. & Shen, M. C. (Chair), *12-year basic education curriculum and teaching in 2014*. Southern Taiwan University of Science and Technology, Tainan.]

莊育琇 (2010)。澳洲差異化教學對臺灣國中小教育的啓示——以墨爾本 Parkmore 小學為例。取自 <http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/Other/3660402.pdf> [Chuang, U. S. (2010). *An analysis and its implication of differentiated instruction in Australia*. Retrieved from <http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/Other/3660402.pdf>]

陳偉仁、黃楷如、陳美芳 (2013)。學校學習支援系統中差異化教學

- 的實施。教育研究月刊，233，5-20。〔Chen, W. R., Huang, K. R. & Chen, M. F.(2013). Implementing differentiated instruction in the school learning support system. *Journal of Education Research*, 233, 5-20.〕
- 解志強等譯（2006）。文化回應教學法：理論、研究、與實施（原作者：G. Gay）臺北市：文景。〔Gay, G (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. (Xie, Z. C. trans.) Taipei, Taiwan: Wen-Zeng〕
- 葉錫南（2013）。英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊，233，37-48。〔Yeh, S. N.(2013). Implementation of differentiated instruction in an EFL class. *Journal of Education Research*, 233, 37-48.〕
- 劉美慧（2001）。文化回應教學：理論、研究與實踐。課程與教學，4（4），143-151。〔Lu, M. H.(2001). Culturally responsive teaching: Theory. *Curriculum & Instruction Quarterly*,4 (4), 143-151.〕
- 簡良平（2013）。建構差異化教學實踐架構。載於中國教育學會主編。從內變革：開創教與學的主體行動（85-113頁）。臺北市：學富。〔Chien, L. P.(2013). The practice frame of differentiated instruction. In China Education Society (Ed.), *Change from within: Reinventing Agency in Teaching and Learning* (pp.85-113). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.〕
- 顏惠君、Lupo, S. M.（2013）。滿足學生學習需求，落實教育機會均等：美國維州一所公立高中實施差異化教學之經驗與啟示。教育研究月刊，233，121-134。〔Yen, H. G. & Lupo, S. M. (2013). Meet students' learning needs and put equity of education into practice: Experiences and inspirations from implementing differentiated instruction at a Virginia public high school in the U.S.. *Journal of Education Research*, 233, 121-134.〕
- Abell, P. K. (1999). Recognizing and valuing difference: Process consideration. In E. R. Hollins & E. I. Oliver, (Eds.), *Pathways to*

- success in school* (pp.171-198). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J.A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Campbell, B. (2009). To-with-by: A three-tiered model for differentiated instruction. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 7-12.
- Courville, K. (December, 2010). *Action research: Tiered instruction in high school physics course*. Paper presented at the 2010 Louisiana Science Teacher Association State Conference. Louisiana: Monroe.
- Doborah, S. & Hipsky, S. (2010). 3 ring circus of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, winter, 83-86.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts their implications for research on teaching. In V. Richard (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.209-225). Washington DC: American Educational Research Association.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York, NY: Macmillan.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teacher College Press.
- Giroux, H. A (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.226-240). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hemmings, A. (1994). *Culturally responsive teaching: When and how high school teachers should cross cultural boundaries to reach students*. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/69/f0.pdf

- Irvine, J. J. (2001). The critical elements of culturally responsive pedagogy: A synthesis of the research. In J. J. Irvine, B. N. Armento, V. E. Causey, J. C. Jones, R. S. Frasher, & M. H. Weinburgh (Eds.), *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades* (pp. 2-17). Boston, MA: McGraw Hill.
- Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching*. New York, NY: McGraw Hill.
- Kanevswky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299.
- Ladson-Billings, G (1994). *The dream keepers: Successful teachers for African-American children*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G (1995). But that's just good teaching! The case for cultural relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Liu, Y. F. (2008). Differentiated instruction through flexible grouping in EFL classroom. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education*, 39(1), 97-122.
- Moss, B., Lapp, D., & O'Shea, M. (2011). Tiered texts: Supporting knowledge and language learning for English learners and struggling readers. *English Journal*, 11(5), 54-60.
- Minott, M. (2009). The role of reflection in the differentiated instructional process. *College Quarterly*, 12(1). Retrieved from <http://www.collegequarterly.ca/2009-vol12-num01-winter/minott.html>
- Pewewardy, C. D. (1998). *Culturally responsive teaching for American Indian learners*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED459981>
- Pierce, R. L. & Adams, C. M. (2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-66.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of cultural responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education*

- Quarter, summer*, 97-111.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educator's perceptions and use of differentiated practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34, 309-327.
- Stuart, S. K., & Rinaldi, C. (2009). A collaborative planning: Framework for teachers implementing tiered instruction. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 52-57.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teacher's culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Shorewood Hill elementary school. (2010). *Mission statement*. Retrieved from <http://shorewood.madison.k12.wi.us/>
- The center for comprehensive school reform and improvement. (2009). *A look at differentiating instruction: Tips for teachers*. Newsletter, 1-5. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506362.pdf>
- Tisdell, E. J. (2006). Spirituality, cultural identity, and epistemology in culturally responsive teaching in higher education. *Multicultural Perspective*, 8(3), 19-25.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ukpokodu, O. N. (2011). How do I teach mathematics in a culturally

responsive way? Identifying empowering teaching practice. *Multicultural Education*, spring, 41-56.

Vander Staay, S. L. (2007). Law and society in Seattle: Law-related education as culturally responsive teaching. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(4), 360-379.