

文化回應教學：因應文化差異學生的 課程設計與教學策略

何縉琪
慈濟大學

文化回應教學意指利用不同族群學生的文化特色、先備知識與經驗作為教學與學習的管道，以提升學生的學習動機和表現。本文首先從原住民學生的學習特色與教學中，闡明文化差異在教育上的意義；接著說明文化回應教學的意義、教師的教學信念與相關研究，最後提出在多元化教室中實施文化回應教學的課程設計與教學策略。作者認為文化回應教學在課程設計上，應以學生的生活經驗為基礎，老師的教學與學生的學習應具有一致性，教學內容應注重學生的差異性與共通性，同時應鼓勵學生自行建構實例；在教學策略方面，教師應善用合作學習與社區資源，藉以建構有意義的學習活動，建立關懷學生與尊重差異的教室氣氛，並致力於發展增進學生成功學習的教學方案。

關鍵詞：文化回應教學、課程設計、教學策略

壹、前言

大多數教室由不同性別、族群、宗教、階級與家庭社經地位的學生所組成，但受到主流文化意識的影響，許多教師並不了解不同背景學生的特質，因而衍生出若干問題，使得多元文化教育學者不斷呼籲教師具備因應文化差異的技能、態度與專業知能（Banks, 1988）。多元文化教育的理念在於肯定人的價值，重視個人潛能的發展，使每個人不但能珍惜自己族群的文化，也能欣賞並重視其他族群的文化，並在社會正義原則下，對於不同性別、弱勢族群、或身心障礙者的教育需求，給予特別的考量（劉美慧，民91），藉以有效因應並增進不同背景學生的學習動機與學習表現。

臺灣東部地區人口約有四分之一為原住民（花東兩縣合計約十五萬人），由於他們的母語為南島語系，語法結構與漢語迥然不同，導致原住民學生

在國語和數理方面的學習效果受到影響（許木柱，民76）。加上家庭及部落的社會化方式與主流社會差異頗大，在這樣的學習情境下，原住民學生的學習成效嚴重受限，由此衍生出許多基本的學習問題，包括學習動機低落、無法跟上學習速度、學習態度不佳、生活習慣不佳等（洪麗瑜，民90）。而在這些原因之外，還應考量社會、政治、經濟與文化等其他因素的交錯影響，從這個角度而言，東部地區青少年學生的學業問題，並不是原住民學生潛力（competence）的高低，而是哪些因素會影響其表現（performance）的問題。

教育一向被視為解決原住民族現代適應與部落發展的主要途徑之一。原住民教育的目標以適應現代社會生活為主，並兼顧族群文化的傳承（培育現代化國民、發揚民族傳統文化），其發展應朝改善現有學校教育、適度增加學習族群文化的機會、以及提高原住民學生教育成就等方向加強。由於文化是影響學生學習的重要因素，根據學習理論的基本假設，若能以學生的特質設計教學活動，同時提供學生有意義的學習材料，不僅可以提升學生的潛能，也可以改善其適應問題，學者因而提出「文化

何縉琪，慈濟大學教育研究所助理教授。

通訊作者：何縉琪，970花蓮市中央路三段701號，慈濟大學教育研究所。E-mail: yunchi@mail.tcu.edu.tw

回應教學」的概念，以增進教師因應不同背景學生的需求（Gay, 2000, 2002; Pang, 2001; Woldkowski & Ginsberg, 2000）。

文化回應教學意指利用學生的文化特色、先備知識及族群認同作為教學與學習的管道，由於能因應不同背景學生的學習特質，已被證實可以有效提升原住民與少數族群學生的學習動機與表現（李奇憲，民 93；林美慧，民 92；劉美慧，民 91；Armento, 2001a; Brown, 2003; Gay, 2000; Irvine, 2001），也成為促進社會公平與正義的學校改革策略（Gay, 2002），因而對多元文化教育的實踐與落實有重大的意義與影響。本文首先以原住民學生的學習特質說明文化差異在教學上的意涵；接著說明文化回應教學的意義、教師的教學信念與有關研究；最後提出因應文化差異學生實施文化回應教學的課程設計、教學策略與教學實例，以供教師教學與未來研究之參考。

貳、文化差異在教學上的意涵

於 2004 年過世的著名教育人類學家 John Ogbu 認為：少數族群學生表現低落的原因之一，是他們所接受的教學與其文化背景不一致（Ogbu, 1993）。在臺灣方面，阿美族立法委員蔡中涵（民 85）指出原住民的傳統社會傾向於具體的描述，比較少抽象的概念，對時間與空間的觀念也比較不精確，這些特質都可能影響學生的數學表現。此外，他們比較強調的觀察與模仿的學習特性、講求合作與分享的高脈絡文化特性，與主流社會學校教育強調分析理解、獨立競爭、成就取向的學習氣氛不同（陳枝烈，民 86），因而可能影響教師對學生的期望與管教方式的差別。郭玉婷（2001）以北縣原住民鄉的泰雅族國中學生為對象，分析他們在英語和理化科目的學習特質和文化背景的關係，結果發現泰雅族人的集體性格喜歡變化，使他們不適應單調的教學模式；此外，由於泰雅族人習於山林生活，時間觀念寬鬆，因而較不適應規則化、科層化的課堂教

學，表現出漫不經心或注意力不集中的現象。

原住民學童社會文化所形塑的學習特性，可能使得他們在現代教育體系的學習形成不利的影響，教師若能了解原住民傳統文化的特性與學習型態，並加以轉化為有效的教學策略，將比較可能引導原住民學童進行有意義的學習。紀惠英、劉錫麒（民 89）在泰雅族的研究中發現：由於山地國小教師未能將原有的教材內容轉換成原住民兒童經驗可及的知識內涵，也未能充分掌握兒童的近側發展區並提供必要的鷹架支持，因而難以吸引原住民兒童參與教室內的社會互動。所以，教師必須調整教學方法，以適應學生的歷史和文化環境，讓學生有能力將他們以社會習慣為基礎所形成的「自發性概念」，與教師在教學環境中所介紹的概念結合起來（蔡敏玲、陳正乾譯，民 86）。

總括來說，教師在文化差異與學習表現關係上的了解與態度，是影響不同背景學生學習機會與學習表現的重要決定因素。Holliday 在 1995 年提出交流觀點（transactional perspective）提醒教師在面對不同族群時，應重視師生間的關係是情境的、嵌入文化與高期待的（Gay, 2002）。民族誌的報告證實，家庭與學校的斷裂，造成學童學業成就低落。不過，社會建構論學者也指出：文化要素可用以協助教師進行教學，依據與社區有關的事件、問題或關切點來發展課程的文化回應教學，可用以提升學生的學習表現（Hammond, 1997）。

參、文化回應教學的意義、教師信念與有關研究

文化形成我們生活的核心，也在人際互動中引導我們表現適切的行為。文化會影響學生學習與溝通的風格、以及對教育和世界的觀點，而教師能否了解這種文化所形塑的特質，與其對差異的信念和知識有關。以下說明文化回應教學的意義、教師信念，並分析相關研究。

一、文化回應教學的意義

不同學者對文化回應教學的意義，詮釋角度略有差異。Bowers 和 Flinders 在 1990 年指出：文化回應教學意指察覺差異，並能以教育的方法回應學生受文化塑模形成的學習行為。Villegas 在 1991 年進一步將定義擴展為提升文化差異學生的學習表現，她認為學生對學習的期待因文化而異，為了增加學習機會，教師應了解學生的文化特色，並加以轉化為教學實踐。Smith 在 1988 年的書中則認為文化回應的教學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、免於壓迫的社會。Ladson-Billings 認為教師透過重視學生家庭和社區文化的態度，建立關聯性教學，在知識、情感與技能上支持並增能學生，最終目標則在改造社會（Irvine, 2001: 5）。Wlodkowski 與 Ginsberg（2000）則從提升學生學習動機的角度提出文化回應教學強調尊重差異，創造安全、包容的學習環境，以及設計跨學科與文化關聯性的教學。而 Irvine（2001）則認為文化回應教學並非針對低收入與少數族群學生的一種特殊教學方式，長久以來，學校的教育就是一種文化回應教學，只是回應的是主流社會的價值標準與文化知識。此外，文化回應教學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，它適用於不同類型的學校，所有的學生都能從此種教學中獲益。

目前較為國內學者所採用的定義是 Gay（2000）所提出的，她指出：文化回應教學意指教室內的教學能夠參照族群文化的結構，在課程和教學上考量學生的文化背景、學習型態、溝通方式，以學生的母文化作為學習的橋樑，協助文化差異學生能夠有更公平的機會去追求卓越的表現。

總括來說，文化回應教學是一種教學取向，其重點在回應學生的社會及文化脈絡，並統整學生的文化內容。所謂文化脈絡是有關學生行為、互動模式、期望與價值；文化內容包括來自學生與社區的

經驗、知識、事件、楷模、與議題，具有文化素養的教師了解文化要素的運作，並能以學生較能理解的方式進行教學（Pang, 2001）。

由於教師和學生的關係最為接近，在減少文化偏移上扮演重要的角色，而成為文化回應的教師是一個動態、循環和持續的歷程，有賴教師自己對不同群體的態度、信念持續進行評估與省思。

二、文化回應教師的信念

知識是一群分享與建構出的產物，學生的母文化應被視為學習的橋樑，學校的學習應適度回應母文化的內涵，使學生在他們熟悉的生活經驗中學習，而教師必須發揮鷹架的功能，促進學生學習。Phuntsog（1999）指出教師面對不同背景的學生時，應展現以下特質：

1. 對學生的生活經驗較為敏銳。
2. 以學生的母文化來設計課程。
3. 配合學生的互動模式來組織學習活動。
4. 不只嘗試去了解學生，還能與學生開放溝通、傾聽學生的反應，同時仔細檢視自己的生活型態、社會認同、以及作為教師的期許。

有文化知識的教師是一個敏銳的觀察者，了解脈絡的重要，Irvine（2001）認為教師要建構出文化回應教學的環境，至少要具備以下十個基本信念：

1. 對每個學生抱持高度的期待，相信每個學生都願意學習，而且可以發揮潛能以獲得成功。
2. 了解學生的學習現況，進行診斷與補救，為每個學生提供適切的學習資源與機會。
3. 利用與學生有關的經驗來組織與說明學習內容，確保學習的意義性、關聯性、重要性與有用性。
4. 為學生建立支持學習的社群（包括家長、同儕與社區），提供資訊讓家長了解教師的教

學與教育的重要性、以及協助學生學習的策略。

5. 告知學生利用自己的先備知識、經驗與技巧來進行學習，並使教學與學生的學習型態相容適配。
6. 以真誠尊重差異，建立正向及支持的學習環境。
7. 重視每位學生的意見，鼓勵學生自主決定，營造社會正義、民主及公平的教室氣氛。
8. 重視個人增能、正向自我效能、自我價值感與社會重建的信念。
9. 重視差異性與共同性。尊重個體不同的性別、種族、族群、宗教、價值、生理、心智能力，但也要引導學生致力於自由、平等及正義。
10. 相信教師的角色與責任是為每個學生提供有效及增能的教學。

以上信念是構成有效教學與學習的條件，也是建立平等與卓越教學的基礎。完善的課程植基於理解文化實踐的重要性（陳美如，民92），雖然文化回應教學體認文化在學習中的地位，但也並非解決多元社會教學問題與提升學生學習成就的萬靈丹。劉美慧（民92）就指出：不應只注意微觀層面的課程與教學而忽略鉅觀層面的社會脈絡與結構問題。文化回應教學必須探究影響學生學習表現的各個面向，才能了解多元文化教育的優點及力有未逮之處。

三、文化回應教學研究

文化回應教學藉由聯結學生的生活經驗與社區文化，提升學生的動機與表現。劉美慧（民92）指出，相較於多元文化教育，文化回應教學的目標（提升學業成就）與對象（弱勢族群中低學業成就者）較為明確，是屬於知識上的增能，並且透過知識上的增能提升自信，進而達到情感上的增能。以下就國內外文化回應教學上的研究與發現加以說

明。

劉美慧（民89）採用多元文化轉型課程模式發展出以族群和性別議題為核心的「族群關係課程」，總計十個單元、二十個小時的教學活動。課程主要分為四大部分：（1）透過文化多樣性，讓學生了解文化之同質性與異質性；（2）探討性別議題，說明女性的貢獻並建立兩性平等觀念；（3）介紹原住民族群與文化；（4）培養族群融合與世界觀。本方案以花蓮縣一所多族群學校的六年級37名學生為對象，包括原住民、閩南人與外省籍學生，運用合作學習、議題中心、探究教學、高層次思考、價值澄清等方法來進行教學，結果發現本方案能有效提升原住民學生的學習興趣，願意與同學分享文化之美；此外，學生多能適應這種強調高層次思考的教學模式，顯現肯定學生學習能力與主體性的重要性。

林美慧（民92）以附加模式將泰雅族文化相關議題納入社會科課程中，教學過程中也配合泰雅族學生的學習型態與溝通模式。研究對象為其本身任教班級的12名花蓮縣國小五年級泰雅族學生，教學時間共計十八週。研究者除介紹原課程內容的中國大陸之地理環境與物產、民族融合、以及傳統藝術、文學、飲食等內容外，還附加了比較花蓮縣和中國大陸的產物與經濟、人口聚落、介紹原漢融合歷史、認識泰雅族文學、傳統藝術與飲食、以及對中華與泰雅文化的反省與發揚。藉由參與觀察、訪談、問卷、文件資料的分析發現：老師運用高關懷、高期待與讚美的技巧，學生感到被肯定，提升社會科的學習動機；透過母語和非語言的溝通和學生的文化產生聯結，幫助學生對抽象概念的理解；回應母文化並提供原住民正面楷模，課程變得多元；而多元的教學策略，包括概念圖、合作學習、角色扮演等，都有助於提升學生的認知與情意的學習。

語文是一切學習的基礎，由於學校課程內容多來自主流社會，族群文化差異很容易造成少數族群

在語文表現和閱讀溝通上的困擾與挫敗（許木柱，民76；譚光鼎，民87）。李奇憲（民93）爲了提升自己任教班級（位於臺東市）中阿美族學生的國語文學習動機與表現，以文化回應教學爲基礎，在六年級的國語課程中附加原住民文化內容（例如阿美族豐年祭、體育健將楊傳廣、阿美族的野菜文化與神話故事、參觀臺東史前博物館），同時教師也改變教學態度（對原住民學生採高期望標準），並針對原住民學生偏重感官知覺的學習型態營造合作學習的環境、採用多元教學策略（例如採用多媒體教學、價值澄清、概念圖、戲劇表演等）與多元評量進行教學。透過教室觀察、課堂發表、與學生的作業與作文等文件資料，發現融入文化回應教學觀點設計的方案有助於提升學生的學習動機、減少錯字、增加作文的篇幅、增進口語表達能力。雖然因爲教學時間不夠長，無法有效提升學生的朗讀能力，但整體說來，文化回應教學有效提升了學生的國語文學習表現。歸納其原因是課程貼近文化經驗、教學策略符合學生的學習型態、老師營造尊重與關懷的學習環境、去除自己對原住民學生的刻板印象並訂定個別化的評量標準，讓學生得到鼓勵後更願意積極努力學習。

國外文化回應教學的課程設計與研究，最爲有名的是1972年起在夏威夷執行（持續了24年）的KEEP方案。研究群以過去當地一位酋長的姓氏（Kamehameha）爲這個Early Education Program命名（簡稱KEEP），該語文方案主要目的是提升幼稚園到三年級夏威夷原住民低成就學童的閱讀表現，以及學生在學習上的投入和參與。研究者以夏威夷原住民傳統的玻里尼西亞學習方式爲基礎（Polynesian-based），在教學中融入學童日常習慣的活動和表現的方式，設計小組合作學習與「經驗—文本—人際互動」（experience-text-relationship）的討論歷程，讓學生透過說故事或共同講述，一起建構和溝通意義。教室安排以活動角落來規劃，方便學生彼此合作參與和對話。KEEP方案也利用語言

發展的自然情境取向，讓學生習得與應用夏威夷原住民家庭、社區和文化中的會話技能。教學後發現這個方案不只提升了學生的閱讀表現，也使教師多讚美、少批評學生，同時學生投注在課業的時間也高於沒有參與方案的學生（引自Gay, 2000: 153-154）。

知識基金（Funds of Knowledge）是另一個以學生生活經驗爲課程設計來源的方案。每個家庭與社區都蘊含豐富的生活與關係的資訊，即使是藍領工作家庭也不例外，包括家庭如何開支、如何準備營養的餐點、以及傳統的知識與文化等，都是知識基金。Moll、Vélez、Ibáñez、和Greenberg等人在1988年的研究中就發現墨西哥裔學生家庭都有許多關於鹽的種類、動物用藥、農場經濟、木工、藥草等方面的知識（Pang, 2001: 195）。將學生家庭的豐富文化訊息作爲學習的脈絡進行課程設計，可以有效提升學生的表現，Moll、Amanti、Neff和Gonzalez（1992）與一位六年級雙語教師合作，運用家長在建築方面的經驗作爲聯結家庭與學校知識的橋樑，在其語文課程中融入寫作，教學進行的步驟與發展如下：

1. 班級腦力激盪尋找可利用圖書館進行探究的主題。
2. 學生決定並開始探究住屋的歷史以及不同的構造形式。
3. 學生建構模型並寫出如何建造的構想。
4. 教師邀請家長到學校分享自己的建築知識，學生書寫聽講心得。
5. 學生將原本建造單一的住屋擴展爲一個包括許多建築的社區，於是開始研究如何建造一座城市，並對相關議題進行探究，例如了解如何取得水源與電力、社區應有哪些公共設施……等。
6. 一年結束後，教師發展另一個生涯單元，學生顯現出對不同職業的興趣，教師又邀請了許多人到課堂分享獲取生涯工作所需的條件

與努力的方向。

在學習歷程中，學生同時使用西班牙文與英文進行閱讀與寫作，在有意義的文化主題作業與寫作中，學生的表達與分析能力增加。而教師也運用了學生的同儕小組進行寫作教學，引導學生透過評論作品幫助同學寫作，學生在不同層次的近側發展區中得以將這些知識與技能逐漸內化。這種聯結學生生活、以社區為本位的統整課程，不僅使教師、學生、家長、社區間的關係更為緊密，也建立了彼此的信任與互惠感。而學生被激勵投入更高層次的思考活動，不再只是進行背誦和機械式練習，從而提升了學習動機與學習表現。

Hammond (1997) 的研究也巧妙運用學生原生家庭的知識，並有效連結社區與學校作為課程設計的基礎。此一個案研究場域在加州首府沙加緬度 (Sacramento) 西邊的長青小學，該校學生以逃難到美國的寮國移民之子女為主，這些寮國人靠傳統的農耕和狩獵謀生，大部分家長不會說英語。寮國文化的特色是以口傳為主，重視合作、祖訓，知識的獲得偏向實務性經驗，與美國社會重視文學、強調個人表現、以書本和教師為知識來源的文化並不相同。雖然二種文化特色差異極大，但研究者結合社區家長和學校老師擁有的知識，透過建構論的教學方式，將自然科學、園藝和語文統整為一套課程來進行教學。在課程的研發過程中，曾經出現親師溝通及合作的問題，為了解決這個問題，學校在校園內創造一個園圃，讓家長在那裡自由耕種，並採用師徒制模式 (apprenticeship model) 傳授兒童園藝知識。為避免傳統知識限制兒童認識廣大的世界，教師在教學時把園圃視為實驗室，帶學生去做實驗研究，並教導兒童科學概念知識，同時整合閱讀、寫作、電腦、算術幾何，藉由這種方式，教師引導學生把文化知識和現代知識巧妙的結合，提升學生的學習興趣和雙語能力，更重要的是教師引導學生利用自己的先備知識去認識主流文化，以擴展自己未來的發展。

代數方案 (Algebra Project) 則是一種文化回應數學教學方案。Moses 是一位公民權利運動者，堅信每個學生都應享有公平接受教育的機會。他發現許多非裔美籍高中學生由於代數表現不好，因而無法選修高等數學進入大學就讀。為了改善這種狀況，他和同事們開始利用學生的生活經驗來設計數學課程，教導學生了解學習代數的意義和重要性 (Moses, Kamii, Swap & Howard, 1989)。Moses 發現許多學生不了解整合數學符號和運算符號去形成數學想法，於是在方案中透過文化知識和族群知識來進行教學。例如運用非洲鼓教導速率、利用做檸檬汁學習比例、以地下鐵和旅行地圖教導數線、正負數、距離的測量。教學中也運用許多視覺、聽覺、肢體動作的活動，引導學生從具體的實例學習抽象的數學概念和理論。結果參與實驗方案的非裔美籍學生選修高等數學課程的人數增加，而家長和學生也了解代數學習不只是一項數學技巧，更是成為社會的一員與發展生涯夢想的工具。

四、文化回應教學的限制

文化回應教學的理念相當動人，但從上面的研究中發現，目前在國內外所實施的文化回應教學多以少數族群或原住民學生為對象，未來仍須在多族群學生的教室中進行教學實徵研究，才更能了解其應用成效。此外，教師在詮釋及應用相關概念上，仍須謹慎為之，因為在設計與文化有關的實例或對話中，沒有經驗的老師所採用的教學模式（例如將同族群學生分在一組）很可能會使少數族群學生與主流社會更加隔離。Giroux (1992) 指出文化回應並非只是肯定學生帶到學校的經驗，而是必須加以批判和轉化才能成為有意義的教學內容。此外，為了使學生獲得較高的成就，教師必須以學生為中心，了解其先備知識、語言和經驗，然後以此為平台，為學生搭建新教學內容的鷹架，以減少因文化差異所形塑的差距。

教師減少新知識與舊經驗間學習差距的方法是

使學生「擁有」自己的新學習，也就是學生必須感受到學習是重要的、內容是有用與有意義的。遺憾的是，許多教師都感受到學生對學習缺乏動機與熱忱，因而如果教師所設計的文化回應教學無法激發學生對學習的期待與熱情，也就可能無法提升學生的學習表現。Armento (2001b) 認為教師可以透過一些方法讓學生有所期待，例如：文學課程中規劃學生與作者的面對面對話、或是書寫和展現與自我有關的題材；在自然課中讓學生探索預測天氣型態的因素，並實地進行探究。一旦學生的好奇心和動機被激發，就比較容易幫助他們跨越文化與學習的差距。

肆、文化回應教學課程設計、教學策略與教學實例

文化回應教學是多元化教室中有效的教學取向，教師以融入學生文化的要素來回應學生的差異，而回應意指在教學脈絡中適切的反應。從有效能教師的研究中發現，一位文化回應教師能敏覺於學生的需求、興趣、優勢學習管道，並能調整自己的知識和教法、注意教室情境和學生的先備經驗。Irvine (2001) 認為一位文化回應教師具備多樣的教學型態與哲學觀，能在平日提供有效的教學，而非只是在特定節日介紹不同族群的風俗或英雄人物。從上述國內外之研究中，文化回應教學的課程設計與教學原則可分別彙整歸納如下：

一、課程設計

(一) 以學生的生活經驗為基礎設計教學議題

在文化回應教學中強調運用學生的先備知識，將社區文化與學生經驗和課程相連結，以結構方式聯結概念之間的關係形成有意義的網路，幫助學生作統整與調適。此外，以適合兒童的年齡與認知發展的知識與技能為出發點來計劃課程，並依據兒童的進步與困難情形調整課程、活動以及教材的複雜

度與困難度。由於學生的個別差異頗大，教師可以利用主題或活動來組織教材，透過學習經驗的關連性與整體性，讓學生從組織、詮釋和說明中參與問題解決的過程，從而獲得概念、知識和理論。

(二) 建構教與學文化的一致性

Ladson-Billings (1995) 曾提出實施文化回應教學的二個必要條件：一是課程必須呈現族群與文化的多樣性，讓弱勢族群與優勢族群共同享有獲取高階知識的權利與機會；其次是教師的教學型態必須配合學生的學習型態。在教學中，教師不只強調基本技能或機械式的學習，還要不斷思考如何促使教學活動多元化。由於智力的發展是先天和後天的結合，豐富的認知環境不僅可以啟發兒童先天的智能潛能，更可以培養和提高兒童後天的興趣和愛好，因而利用多元化的教學活動，可以幫助不同背景的學生發展其優勢能力以增進學習效果。

(三) 教學內容注重差異性、共通性及學生自行建構的實例

在教學中使用豐富的與多樣的文化實例（包括來自學生生活的經驗、楷模人物、有文化基礎與表現社區價值和信仰的故事、歌曲與圖片、不同族群的歷史、文學、藝術與音樂、以及社區議題等），教學前，教師最好能對內容進行探究，然後設計問題並進一步引導學生對答案進行探究，以培養學生了解任何一種來源無法提供全部的資訊之態度。此外，在有爭議性的議題上，應提供並協助學生從不同的觀點思考，學生愈能從不同的觀點看問題，就愈能包容不同的意見。

文化回應教學除了強調差異性，也重視共通性，學生應該學習人類社會所共享的價值，例如構成民主社會所需的公平、正義、以及尊重個人的價值與獨特性 (Armento, 2001a)。最後，學生在學習新的概念時，教師應提供與學生生活經驗有關的具體實例，讓學生看到新概念與原有概念的關聯性，並鼓勵學生建構自己的實例來轉化所學。

二、教學策略

（一）採取合作學習並結合社區資源建構有意義的學習活動

1. 合作學習與小組探究教學

有意義的學習與有效的教學才能激勵學生學習，創造互動的學習環境，透過合作學習、團體討論、以及網際網路等提供兒童與他人互動探索教材的環境，並引導學生對學習進行探究，以增進兒童主動參與學習並進行高層次的思考。

2. 結合社區資源與協同教學

因為多數教師對異文化的瞭解相當有限，所以教師可以透過一些問題來檢核自己對學生及其文化的認識和可能的偏移，同時進一步省思掌握差異的方法以創造回應學生需求的環境。此外，與其他專家和家長合作，例如和其他教師討論學生的學習狀況、透過聯絡簿與電話和家長保持密切聯繫、邀請家長到校擔任志工或演講、以及邀請不同文化背景的社區人士到校協助教學，都可以增進學生對不同文化的認識，並提升學習效果（何繼琪，民92）。

（二）實施多元化評量活動

使用持續與文化適切的評量，評量方式包括紙筆測驗、表演、創作、檔案評量等。在自然的環境中去觀察學生的表現，真實的評鑑出學習的過程和成果，並透過軼事記錄、錄音、錄影、相片、訪談、檢核……等方法來了解學生的發展情形，才能有效並立即提供學生學習的鷹架。此外，評量的目的不只是作為評分的依據，更是提供再教學、以及對特殊學生提供個別化教學的建議之依據（Gay, 2002）。

（三）建立關懷學生與尊重差異的教室氣氛

許多少數族群學生在溫暖、關懷及支持的教室氣氛中表現較好（Gay, 2000）。劉美慧（民91）也發現正向的互動關係、傳達對學生的期望與支持、多給予積極的非口語訊息（例如微笑、主動親近學生）都可以使學生有更好的表現。Gay（2002）認為

為採文化回應教學的教師具備愛與關懷，他們會以合理及學生能達到的標準來提升學生的成就表現，而教室的安全與支持的氣氛讓學生可以放心的展現自我，不必擔心被貼上負面的標籤。

譚光鼎（民89）認為如欲妥善處理具有文化差異班級的教學，教師必須具備有關族群社會的知識、處理差異的技能、以及運用多元文化教學策略。在尊重差異方面，Montgomery（2001）建議利用下列方法來達到文化回應教學的目標：在公佈欄或圖書角張貼與擺放與文化和族群差異有關的照片、報導與圖書；安排能引發學生閱讀興趣的跨文化文學作品討論會；進行整合語文與社會科的學習方案（例如讓學生進行自己家族的傳統文化介紹）。

在教室中為不同背景的學生創造關懷溫暖與增進正向自我概念的教室氣氛，教師應致力於去除刻板印象的威脅，並相信每位學生都有想學習的信念；由於相信，因此會鼓勵學生，同時也會發展出增進每個學生成功的教學方案。

三、教學設計實例

運用文化回應原則來進行教學，可以增強教師回應不同學生需求之能力；不過，教師也應擁有教好每位學生的信念，以及營造文化回應的學習環境。在這樣的信念以及支持合作的環境中，教師與家長、社區成員一起討論並決定教學的方向，為學生創造一個學習型的社群，讓學生與學習內容產生連結、以增進自我價值和學習表現。本文以國小三年級的教學為例，提出一個文化回應統整課程實例：

（一）教學主題：認識你真好

（二）教學概念：自我了解、性別／族群刻板印象、女性成功典範（參見圖1）

（三）設計理念

1. 學生以個人的經驗和文化知識為基礎，透過

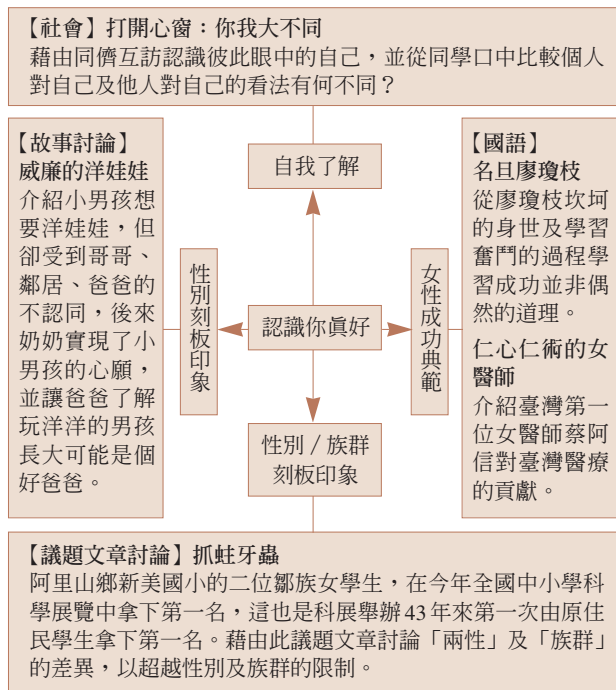


圖1 文化回應教學實例「認識你真好」教學組織圖

「自我了解、性別／族群刻板印象、女性成功典範」的概念為核心之活動設計，擴展聽、說、讀、寫的知識與技巧。

2. 在製作與發表家庭書的過程中，學習欣賞自己與他人的故事、增進對自我的了解與自信。
3. 從成功女性的典範閱讀以及繪本討論中，學習破除性別與族群的刻板印象，建構正向積極的兩性與族群關係。

(四) 教學活動設計 (參見表1)。

伍、結語

Bruner 指出：一個教育系統必須使文化中的成長者在該文化中尋得一套認同，否則成長者很容易在追尋意義中跌倒，甚至直接製造異化、反抗的風

表1 文化回應教學實例活動流程¹

節次	教學活動與流程 (含教學策略)	時間	情境佈置	評量方式
一 五	◎ 名旦廖瓊枝 透過聽、說、讀、寫的語文活動，研讀廖瓊枝坎坷的身世，及學習奮鬥的過程中，學習成功並非偶然的道理。	200 分	圖書角：各族群有貢獻的人物圖書	1. 發表 2. 紙筆評量 3. 能參與小組與全班討論
五 十	◎ 仁心仁術的女醫師 透過聽、說、讀、寫的語文活動，認識臺灣第一位女醫師蔡阿信，瞭解她對早期臺灣醫療的貢獻，並學習個人能力所及時，能貢獻社會的精神。	200 分		
十一 十二	◎ 打開心窗：你我大不同 1. 家庭書分享活動：發表自己在觀看後進一步認識同學與自己的地方。 2. 請同學發表家人及同學對自己看法的訪問結果，並比較他人對自己的看法之異同後書寫心得札記。	80 分	家庭書展示	1. 發表 2. 實作評量 能計畫、書寫、修改、組織並完成家庭書的製作。
十三 十四	【故事介紹】威廉的洋娃娃 1. 教師說完故事後，發給學生文本資料閱讀，進一步討論對威廉喜歡洋娃娃的看法。 2. 與小組同學分享心得。 3. 藉由廣告詞：「誰說女人不能提重物……」討論性別偏見的相關議題。 4. 填寫聽故事學習單，學習摘取文本重點、大意及新詞。	80 分	圖書角：與性別教育有關的繪本	1. 小組討論 2. 學習單

¹ 本活動流程修改自花蓮市中華國小林喜慈老師的教學設計。

險，侵蝕文化的成長（宋文里譯，民90）。這樣的觀點提醒我們注意在教學時，應思考如何將「文化」要素謹慎而尊重的放入課程設計中，以免產生文化偏移。而文化學習是一種終生學習，課程中究竟要涵蓋哪些文化？如何在課程中提供爭議性的議題訓練分析與思考，但又不會讓學生成為懷疑論者或偏執狂？如何建構出增進公民責任、及公民行動的民主課程，這些問題都是教師要不斷努力的。未來教師的專業成長方案應涵蓋校內與校外的文化融滲式經驗，使教師能獲得多元的教學技巧，並做出合宜的教學決定。

在多元化的教室中，不同族群、社經背景、性別的學生，其潛在的能力應該沒有太顯著的差異，但如果學生的母文化與學校主流文化有差異，教師又缺乏文化識能，就很容易視主流標準為常態，只看見學生的缺陷而非多元化的差異，甚至誤解學生的行為表現或低估其學習能力。文化回應教學強調課程必須呈現文化的多樣性，與學習者的生活經驗產生連結，讓弱勢族群與優勢族群共同享有獲取高階知識的權利與機會；在教學策略與教室管理上，教師的教學型態與溝通型態要配合學生的學習型態，使教與學的文化達到一致性（Brown, 2003），這樣的教學取向，在愈趨多元化的社會中有其重要的意義與價值。

由於教師在教室裡的課程設計、班級管理技巧、教學策略會受到文化價值、態度及信念的假設所影響，因而面對來自不同文化的學生，教師應透過自我省思與批判，從增進文化素養中提升文化知覺與文化敏感度，在真誠、同理心、倡導、與行動中，達成教學的目標（Shor, 1992）。教師實施文化回應教學的知識和技巧並非自然天生，必須經過教導與練習，因而未來在師資培育課程以及在職專業發展方案中，應引導師資生和在職教師認識並實踐在多元化教室中進行有效教學的態度與策略，使其能在民主社會的公平與正義原則上，提升有文化差異學生的學習表現。

參考文獻

- 宋文里譯（民90）。教育的文化：文化心理學觀點。臺北市：遠流。（原著出版年：1996年）
- 李奇憲（民93）。提升國小原住民學生國語科學業成就之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 何繼琪（92年12月）。多元文化師資培育課程的設計與實踐省思。師資培育課程中情意教育的實踐與省思研討會，慈濟大學。
- 林美慧（民92）。文化回應教學——以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 洪儷瑜（民90）。義務教育階段之弱勢學生的補救教育之調查研究。師大學報：教育類，46（1），45-65。
- 紀惠英、劉錫麒（民89）。泰雅兒童的學習世界。花蓮師院學報，9，65-100。
- 許木柱（民76）。阿美族的社會文化變遷與青少年適應。臺北市：中央研究院民族所。
- 郭玉婷（民90）。泰雅族青少年學習態度之探討。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 陳枝烈（民86）。臺灣原住民教育。臺北市：師大書苑。
- 陳美如（民92）。多元文化社會如何可能？——多元文化課程在課程改革之後的省思與作為。載於莊明貞主編，課程改革：反省與前瞻（頁143-173）。臺北：高等教育。
- 劉美慧（民89）。建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗。花蓮師院學報，11，115-142。
- 劉美慧（民91）。多元文化課程轉化——三個不同文化脈絡之個案研究。九十一年度原住民教育學術研討會，屏東師範學院原住民教育研究中心。
- 劉美慧（民92，4月）。文化回應教學：理論、研究與實踐。93年9月2日，取自 <http://erac.ndhu.edu.tw/wwwierac/information/exper/newmain.htm>
- 蔡中涵（民85）。漫談原住民文化與和文化之差異：評論原住民社區文化與原住民教育革新關係之研究。教改通訊，21，42-43。
- 蔡敏玲、陳正乾譯（民86）。社會中的心智。臺北市：心理。（原著出版年：1978年）
- 譚光鼎（民87）。原住民教育研究。臺北市：五南。
- 譚光鼎（民89）。原住民教育改革的檢討與展望。原住民文化與教育通訊雙月刊，7，26-29。
- Armento, G. J. (2001a). Principles of a culturally responsive curriculum. 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. 18-33). Boston: McGraw Hill.
- Armento, G. J. (2001b). Principles of a culturally responsive

- curriculum. 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. 213-215). Boston: McGraw Hill.
- Banks, J. A. (1988). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Brown, D. F. (2003). Urban teachers' use of culturally responsive management strategies. *Theory into practice*, 42(4), 277-282.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: setting the stage. *Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613-629.
- Giroux, H. A. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21(4), 4-11.
- Hammond, L. (1997). Teaching and learning through Mein culture: A case study in community-school relations. In G. D. Spindler(Ed.), *Education and culture process*. (3rd ed., pp. 215-245). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- 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: McGraw Hill.
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: research, practice, and policy. In J. A. Banks (Ed.), *Handbooks of research on multicultural education* (pp. 747-759). New York: Macmillan.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Montgomery, W. (2001). Creating culturally responsive, inclusive classrooms. *The Council for Exceptional Children*, 33(4), 4-9.
- Moses, R., Kamii, P. M., Swap, S. M., & Howard, J. (1989). The algebra project : organizing in the spirit of Ella. *Howard Educational Review*, 59(4), 423-443.
- Ogbu, J. U. (1993). Differences in cultural frame of reference. *International Journal of Behavioral Development*, 16(3), 483-506.
- Pang, V. O. (2001). *Multicultural education: A caring-centered, reflective approach*. Boston: McGraw Hill.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of culturally responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education Quarterly*, 26(3), 97-111.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2000). *Creating highly motivating classrooms for all students: A schoolwide approach to powerful teaching with diverse learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

初稿收件：民國94年 5月26日

完成修正：民國94年 7月 1日

正式接受：民國94年 7月15日 ■

Culturally Responsive Teaching: Curriculum Design and Instructional Strategies for Culturally Diversified Students

Yun-Chi Ho

Tzu Chi University

Culturally responsive teaching literally means to promote the motivation and performances of students by means of the ethnically diverse cultural characteristics, background knowledge, and experiences in the multiethnic classrooms. The author first delineates in this article the significance of cultural differences in education in the context of aboriginal students' learning and teaching, then highlights the meanings of culturally responsive teaching, teacher's beliefs about teaching and related studies, and finally focuses on the curriculum design and teaching strategies for multiethnic classrooms. It is recommended that the curriculum design of culturally responsive teaching should be grounded on students' experiences; teacher's teaching should be consistent with students' learning styles; the contents of teaching should put an eye on both differences and similarities among the students; and the teachers should, in the meantime, encourage the students to construct their own examples. On teaching strategies, the author urges the teachers to make good use of cooperative learning and community resources so as to construct meaningful learning activities, make the classroom a place of caring about the students and respecting their differences and, finally devote to the development of students' successful teaching strategy.

Keywords: culturally responsive teaching, curriculum design, instructional strategies