



回應文化差異的特色課程發展

林佩璇／國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

摘要

特色課程是一種草根性的學校本位課程發展。特色一詞相對於一般通則化的概念，解嚴初期，學校特色課程旨在從國家目標導向在地認同；在日趨開放的民主社會中，學校學生背景益顯多元，優質及均質成了教改的新訴求。為彌補學生學習落差，學校出現攜手計畫或補救教學等策略，然而有研究指出文化差異的學生常被誤診或誤判，不適切地將之歸為特殊教育，或以主流思維進行補救教學。在多元文化教育激盪下，有更多人關心，學生的學習風格、準備度均建立在其語言和文化基礎上，看待差異需從文化視野重新理解。本文首先從台灣學校本位課程發展探討特色課程的背景脈絡；其次從文化差異觀點闡述學校實踐的特性，指出回應文化差異的課程涵蓋了文化回應課程及差異化教學兩核心概念。最後從文化動態觀點及以差異為資產的理念，就課程內容、教學策略、學習評估、及環境營造等面向，提出學校特色課程發展的要點。

關鍵字：學校本位課程、特色課程、文化差異、文化回應課程、差異化教學

一、前言

隨著政治解嚴，台灣自民國78年首度開放學校選用藝能科教材後，國民中小學的學校課程由國定，逐漸邁向選定，進而鼓勵學校本位課程發展。林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2011）指出特色課程即是基於在地、草根、自主的學校本位課程發展。在

草根自主的運動中，特色成了相對於過去學校中的一般課程或通則化的課程（鄭淵全，2003）。

談及特色一詞時，它同時涵蓋區別的（distinct）、互異的（diverse）、獨特的（unique）、特定的（specific）和特別的（particular）等特性。有人認為特色可解釋為事物所表現的獨特的色彩、風格；而特色是指學校表現出與眾不同；比別人強；具有別人所無者，是與他者區隔的規準（陳幸仁、余佳儒，2011）。特色一詞定義不一，對特色課程所標榜的功能也大異其趣。解嚴初期，有人認為特色課程旨在從國家目標導向在地認同；有人強調特色課程從學科本位導入學習統整。在追求民主、開放的社會中，台灣學校學生背景更趨多元，學生中心、重視差異的教學成了新的訴求，十二年國教優質及均質、適性揚才等理念，形塑了另一波重視差異的課程特性。

以往在追求統一的基礎下，學校對學生差異出現的作法，常建立在智能檢測基礎上，作為學習分類的依據，對學習有落差的表現以缺陷視之，將之納入特殊教育對象中；或者常視而不見，讓其在學校中自行生存。近年來，教育學者在多元文化的刺激下，發現學業上的落差不能只以智力來了解，學生的學習風格、準備度均建立在其使用的語言、接觸的文化基礎上，看待差異需從文化視野重新理解。基此，本文討論幾個重點：首先從台灣學校本位課程發展探討特色課程的背景脈絡；其次討論正視文化差異的學校實踐特性；最後提出以文化差異為基礎的特色課程發展要點。



二、台灣特色課程的背景脈絡

台灣的學校課程，過去在國家追求統一的目標下，奠基於研究、發展、推廣而後全面採用的模式，學校特色隱而不現。因隨政治改革、社會變遷及文化改變，教育改革呈現加速滾動，從台灣學校本位課程發展的歷史脈絡分析，學校的特色課程發展在社會變革中浮現幾類型態：

第一類解嚴後的國定課程時期，學校本位特色課程的發展基於國定課程的僵化及忽略本土特性的反思（林佩璇，2004）。隨著政治、社會開放，在國定課程標準架構下，學校課程意識形態、不能因地制宜等問題受到挑戰，因此，有些縣市推動開放教育；有些縣市施行鄉土教育，此波改革，學校的特色課程乃是相對於國定課程的概念，藉以提供更在地視野及展現課程的活潑性。

第二類九年一貫課程推動期，學校本位課程成為課程改革重點任務之一，學校有更多課程決定或研創機會。在教育部推動下，學校本位課程發展是縣市政府教育局審查中需呈現的項目之一，因此學校無不卯足全力發展學校願景，建構學校特色課程。學校所在的環境特性（地理環境、人文環境、地方語言、自然生態）、原有的優勢、或教師專長均是特色課程發展的主題來源。此外，因應九年一貫課程改革，學校致力嘗試的統整課程也型構出另一股特色課程風貌。在地之文化特色、產業特色、歷史人文、自然景觀、風土民情都成學校特色課程發展的核心概念，在此階段，特色課程呈現百花怒放的學校課程景象。

第三類為轉化危機學校特色課程，在少子化及十二年國教改革中，學校特色課程成了品質行銷的利器（陳幸仁、余佳儒，2011；洪詠善，2013）。以少子化而言，學校為提升辦學績效、建立優質學校品牌，提昇競

爭力，學校特色課程發展成為重要的經營策略。在少子化中，愈來愈多家長選擇跨區將子女送至他們心中認為優秀的學校就讀，造成許多學校面臨減班的壓力，因此學校致力於建立特色課程，期有效留住外流的人口，吸引外校生前來就讀（陳幸仁、余佳儒，2011）。而小校更是直接面臨裁、併校與廢校的危機。因應班級數逐漸減少、教育部自2007年推動「國民中小學活化校園空間暨發展特色學校方案」，鼓勵學校能夠充分運用地特色之自然資源與人文環境，轉型規劃出系列性的特色課程活動，展現偏遠小型學校的價值，賦予新的生命力。許多小校為免於廢校危機，致力於活化學校閒置空間、轉型經營與發展特色活動或方案，作為永續發展的動力（林志成、田耐青、林仁煥、田育昆，2010）。

就國教改革而言，因應2014年即將上路的十二年國教育改革，特色招生中特色課程成為學校品牌化標的，尤以後期中學，學校積極思考在原有的學校條件及機制下，維持其特有的學校傳統，型塑優質的學校品牌，增加學生來源，因應教育制度的改革（洪詠善，2013；甄曉蘭、蔡曉楓，2013）。

第四類為正視學生差異的學校特色課程，在解嚴前，台灣學校正式知識系統中所傳達的課程內容，在於建立起一致的行為規範和文化，學校的課程或教學效能以一致的標準等同視之。隨著政治解嚴、社會開放及全球化趨勢，在原有的漢人及原住民外，加之跨國婚姻、移民與外籍配偶子女等不同背景學生，文化差異成了學校生態的一部份。學生需求的差異對學校產生新挑戰，為彌補學生學習成就的落差，學校也出現一些改革作法，如攜手計畫，補救教學等策略。然而研究指出（劉美慧，2001）學校雖進行一些提昇弱勢生學業的補救教學，卻仍以主流文化的價值為主，忽略文化差異對學習的影響



。當不同種族、文化背景的學生，在學習上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（何繼琪、林喜慈，2006）。此類似於Santamaria（2009）所指出的：文化差異的學生常被誤診，或誤判為學習不利或語言障礙；不適切地將學生歸為特殊教育的安置中。

在台灣因應學生背景多元性，關心學生的「特殊性」，重視差異化的教學成了改革的重心之一，對學習差異的詮釋，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。學校課程為學生而設，學生的差異需求，不是通則化課程可以逕功，此有賴於學校建構課程滿足學生的特色和需求。

三、正視文化差異的學校實踐

學校為文化中介活動，教室中充滿著各類社會活動，教室中意義的獲得不僅透過文化，也透過個體在教育系統中的經驗。學校課程實踐是一種多樣態的活動，也是文化的表現（Gudmundsdottir, 2001）。

文化差異學校實踐包含文化回應及差異化教學兩個核心概念。從文化回應而言，反映出多元文化課程，強調課程背後的意識型態及知識轉化，所發展出的課程行動（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2008）。Gay（2000）指出學校課程內容應被視為一種工具，用來幫助學生發揮及加強現在及未來的力量、能耐、態度和經驗。

從差異化教學而言，差異化教學受到多元智能、腦力研究、及多元文化的影響，它不僅是為哲學取向也是教學實踐。差異化教學可以描繪為一組共通的理論和實踐知識，依學生背景知識、學習準備度、語言、學習

風格，與趣等，對於個別學生的需求，予以適切回應的教學。

教學從過去的教師中心導向學生中心的途徑，差異化教學為一代表，差異化教學基本目標乃是教師為擴展所有學生最大的學習潛在發展，結合學生需要主動設計學習經驗。教師的教學具有彈性，且隨學習者調整課程和資訊呈現的方式，而非由學生適應既定的課程（Santangelo & Tomlinson, 2012, p. 310）。

持文化差異觀者，試圖挑戰過去的立場，認為知識的有效在於易於瞭解並貼近生活與校外經驗，將文化回應視為一種動態的文化觀；將差異視為學習資產，強調從日常生活中，所表現出的行動及反思性。

（一）動態滲透的文化觀

過去認為文化為一種普及、適應外在環境的一種生活方式。文化被視為是成功地適應相對穩定的外在環境，以及現成的一套問題解決方法，教育改革的任務即在於使得文化維持穩定，並傳遞給下一代。但隨著環境快速變遷及資訊發達等，對文化的詮釋持動態觀。文化差異理論指出當外在的社會、經濟與歷史環境相似時，文化的相似性將可被預期；但當環境改變時，產生文化上的差異，可能導致溝通不良和誤解（Eisenhart, 2001）。此種文化差異理論被用來研究「學校文化」和「家庭文化」之間的不當結合，Gallego, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition（2001）指出家庭和學校文化間的不同，認為學校中的教學文化只反映一些優勢階層文化，對生長於其他環境的學生而言，形成另一種困惑。

當我們從動態觀理解文化概念時，許多新的理念也從中興起，如女性主義、人種誌及後現代學者，拒絕以傳統的文化術語



來解釋當代現象。舊有的文化概念不斷受到挑戰，加之來自於全球事件、新社會運動，以及變動中新形式的運輸和溝通等方式。此時，聽到來自相同種族或社會族群的人，卻站在不同立場討論政治或教育議題，我們並不會感到不尋常；發現兒童每天花費大量的時間透過電腦網路科技、遊戲、流行音樂，和遠離家庭或學校的人們進行溝通，也不會感到訝異。

Gallego, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001) 從人類學觀點指出傳統文化觀和動態文化觀的不同。相較於傳統認為文化乃一既定概念，動態文化觀認為文化是較不穩定的（較為瞬息的、情境的）、較為主動建構的（而非依靠傳遞）、較具創造性的（而非一致的）。

Billings (2008) 說明文化動態系統包含社會價值、認知符碼、行為準則、世界觀、和信念等，用以對自己的生活及他人生活提供秩序與意義。Gay (2000) 指出文化包含社會價值、認知規範、行為標準、世界觀及信念的動態系統，文化常無形中決定了人們的思考、信念及行為，又反過來影響教與學的方式，文化的描述可以說是現實的剪影。

立基於文化動態特性，Pewewardy (1998) 認為回應意指覺察並能從文化類型中建構教育途徑影響教室中行為的及心智的生態，當我們論及文化回應時，它也涵蓋了文化適切 (appropriate)、一致 (congruent)、相關 (relevant)、感應 (sensitive)、察覺 (aware) 和協商 (negotiated) 等概念，建構教育途徑以融合文化學習類型、家庭結構、多元世界觀、及多元語言。Pewewardy 所要強調的是回應文化差異的實踐，是以學生文化作為學校學習成功的橋樑。此也意味實踐不只是包含

增進師生間的關係；而是在決定教什麼及如何教時，能慮及學生的生活方式；在建構課程經驗時，能考慮學生語言、學習風格、價值、在家庭中的經驗及其認同的團體屬性 (Hemmings, 1994)。Cuenca-Sanchez & Scruggs (2007) 的研究證實如能從族群差異背景考慮學生的歷史、文化、和經驗，將這些因素融到學校學習中，使得學習內容連結其先前的經驗和學習思考方式時，則學習更易產生意義。國內研究也發現，當學生實際參與當地生活，透過回應學生自身文化與學習特性確能提升學習成效，增進族群認同，達到知識與情感上的增能 (黃意涵, 2012)。

(二) 視文化差異為學習資產

文化差異從多元立場，假設不同語言、文化、和觀點是一種資產 (capital)，而非是負擔 (liability) (Phuntsog, 1999)。文化差異觀挑戰社會對於種族刻板印象，所造成的學生自行應驗 (解志強等譯 2006; Abell, 1999; Gay, 2000)。

過去常將教育失敗歸咎於不同種族或文化背景的學生本身缺乏天份與能力 (解志強等譯 2006; Gay, 2000)，流於缺陷理論的迷失 (Ladson-Billings, 1995)：認為好的教學應該是超然的，也就是在任何情況下，對待所有的學生都要一視同仁；認為自己所有學生都盡力而為，因而產生一個錯誤觀念，以為因學生的文化取向不同而對他們採取差別待遇，反而有種族歧視之嫌；認為教育是一種有效的途徑，可以同化來自不同文化傳統、種族、社會階級和出身的人，使他們融入到主流社會中。有效的學校實踐不能忽視學生差異的特性及他們擁有的資產，學生不同的立足及背景，自然會影響其學習步調。當課程及其生活經驗連結時，有效的實踐必需關注學生的差異。



在關注學生文化差異時，課程實踐乃是慮及教室中所有學習者，並關注他們學業、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，而以「文化生產」來審視教育實踐概念，此取向不同於以前的教育革新，將文化當作一種既存的信念、態度與價值，表達非永久不變的信念；而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（Eisenhart, 2001）。

Abell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，藉由學生內化及外在的標準產生再製的現象（1999）。如果要有效的教學，必須認識文化的差異，好好運用此資源，而不是忽略差異。教育學生的重要關鍵在於讓他們帶著自尊感進行學習，以他們周遭社會、語言、及文化的多面向，在自尊的基礎上，向上延伸（解志強等譯2006; Gay, 2000）。

四、以文化差異為基底的特色課程發展

學校特色課程可視為學校本位課程發展的樣態。Walker（1971）強調課程發展必須基於實踐實然的要件，包括三個要素：課程發展者的立場、協議、和設計。課程發展的立場意指課程決定者的價值假定；協議為課程決策的過程，課程發展須具有反省及繼續發展的特性，配合課程參與者的經驗，提供繼續修正的機會（Skilbeck, 1976）；課程設計是決策後的課程呈現，包含界定目標、內容、教學—學習方案設計、課程實施及評估及詮釋等要素。以下從課程發展的立場、及課程設計的要素進行討論。

（一）課程發展的立場

在改革過程中，特色課程意不在標新或立異，而應回到學習者為主體的概念，為學生創造有意義的學習經驗（甄曉蘭、蔡曉楓，2013）。學校本位特色課程發展，基於教師比其他的人更了解學生需要，因此能考慮到學生在課程使用的情境脈絡，而增加課程的可用程度及品質（林佩璇，2004）；一方面也可以促使教師從新的角度來了解學生文化差異的價值，重新審視自己的角色。

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。邇來，在多元文化教育觀點的衝擊下，社經家庭背景、準備度、性別、文化等均被視為學生差異的影響因素（Liu, 2008）。

面對不同學生的學習差異，Gay（2000）指出只有喜歡這些學生是不夠的，最大的挑戰在於一如何感知文化情境進行卓越的課程與教學，考驗教師對教育的承諾（commitment）、能力（competence）、信心（confidence）、及滿意度（content）。教師是課程實踐成功的關鍵所在，有效的課程，教師需具備信念、知能，提供學生機會獲得學業成功，及改進學習表現的意圖（Varus, 2008）。

就課程發展的信念而言，當我們正視學生差異時，基本的想法是學校課程不能「削足適履」或「同一尺寸化」（one size doesn't fit all）。首先必須對學生學習力的肯定，認可每位學生都有其不同的立足點，而差異正是人類原有的特性。如果我們要幫助那些來自不同背景的成績低落學生，需依據



他們個人的優點、文化的特徵、智識能力和先天的造詣建構實踐的行動（Gay, 2000）。而這樣的實踐行動，教師需具有「從不能到能」的信念（解志強等譯 2006，p.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。

其次對學生抱持高關懷、高期待的理念。對學生真摯的關懷在回應差異時是一個核心概念，關懷本質就是一種回應性，根據不同的情況對人做出相對應的理解，據以調整課程與教學節奏與步調（Gay, 2000）。Gay（2000）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。對於學生學習的高期待是許多研究者所強調的，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；再如Irvine & Armento（2001）也指出高標準和高期待是文化回應的要件。在台灣，林美慧（2003）研究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，的確有助於提昇學生的自信心。而林喜慈（2005）和呂庭好（2012）研究發現，教師以高關懷的態度和學生互動，有助於引導學生的正向行為和正向思考。

就課程發展的知能而言，以往認為學校的課程是中立的，基於嚴密的研究－推廣－採用模式，可以一體適用，因此教師不認為需在差異上有所著墨（Santangelo & Tomlinson, 2012）。Ukpokodu（2011）研究以數學課程為例，指出大多數的教師認為數學課程是中立的，很少回應學生的文化差異，因此傾向教科書本位的數學傳統，主導學校課程；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，他認為教師對學生學習需建立高期待的支持鷹架，解構數學教學及學習中立的誤導信念，整合文化相關內容和社會議題（如人口比例、工作機會、畢業生人數、土地面積等）於課程教材中，對學生不同的想法及問題解決能真誠的支持，學生的學習卓越感因此得以從中建立。

Banks（1994）強調面對來自不同背景的學生，教師要對於不同的文化、學習方式、歷史遺產、貢獻和成就需要學習理解，教師至少須具備三項知能：其一是內容統整，即教師要利用各種團體及其文化作為例子和內容，以解釋各領域的事實、概念、原則和理論，將文化內容融入各領域中。其二，在知識建構過程中，教師要能協助學生了解、探討和決定某一領域中潛在的文化假定、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。其三，為正義的教學。教師要分析自身的教學程序和形式，以決定如何設計多元文化教學的內容和問題，以適合不同種族、階級、性別和語言學生的學習風格，使其都能發揮潛能，回應差異不只是在證實（confirm）學生，更在肯定（affirm）學生的表現（Hemmings, 1994）。

（二）課程設計的要素

回應文化差異的課程建構以支持學生學習為架構。在回應學生進行差異化教學時，最初有研究者從資優的特教觀點，提出為配合學生的獨特性，課程需加以調整。之後，Tomlinson（2001）將差異化教學運用於普通班級，認為配合差異，需從內容、過程、結果三方面加以調整，其後有研究者指出學校環境的調整，也是重要的向度，將內容、過程、結果、環境等納入差異化教學的要件中。而有效的實踐立基於教師理解、欣賞學生的獨特需要和特性，將學習意義及結構化，能適切而有創意地調整重要的要素，



如課程、教學策略、資源、學習活動、評估、和學習環境等（Santangelo & Tomlinson, 2012）。

莊育琇（2010）研究澳洲一所小學，指出澳洲人口由許多背景民族組成，該小學實施差異化教學和文化回應是並行的，學校實踐轉化的要點為：（1）學校的教育目標尊重個別學生差異，並培養學生達到最後潛能；（2）重視關鍵技能培養，取代零碎知識記憶；（3）瞭解個別學生學習風格；（4）彈性分組教學；（5）文化回應採取議題融入或文化體驗方式；（6）多層次任務安排；（7）動態多元評量。

Santamaria（2009）也進入二所學生具不同文化背景的學校，進行個案研究，指出差異化教學及文化回應課程相輔相成。他參照了Tomlinson差異化教學及文化回應課程特點，提出課程要點：

- 課程目標包含學業成就、文化能力、社會政治察覺等重點（內容）。
- 澄清及聚焦於主要概念或通則（內容），此內容澄清得以學生對學習內容有深度理解。
- 在整體課堂設計上強調批判及創造思考（過程）。
- 建立過程一本位的學習支持，所有學生均投入學習活動（過程）。
- 學習上在教師指定及學生選擇中建立平衡的學習任務（過程）。
- 使用評估作為教學工具（結果）。

Santamaria（2009）整合了文化回應課程及差異化教學提出的架構，可作為探討特色課程建構的參考。以下就內容、過程、學習評估、及環境等要素討論：

1. 課程內容

以文化差異為基底的課程，應著力於核心概念及結合生活經驗進行內容統整（莊育琇，2010；Santamaria, 2009）。

（1）以核心概念架構課程

課程內容指的是要學生學習的東西及學生如何接近資訊（Santangelo & Tomlinson, 2012）。它包含了概念、思考、策略、意象和訊息等（Kanevswky, 2011, p. 28）。學校在選擇及決定文化差異課程時，應著力於核心知識、理解和技巧等關鍵能力培養，配合學生需求和程度作變更，取代零碎知識記憶，系統而有深度的探討，有助於學生對學習內容產生更有深層的理解，發展批判及創造思考，將之轉化為學習遷移的能量。

（2）內容統整

課程統整是知識的統整、生活經驗的統整、也是社會的統整（Beane, 1998）。Santamaria（2009）指出文化差異學校課程指標包含學業能力、文化能力、社會政治察覺等重點。內容統整能夠使用學生文化知識、經驗、先備知識及個人喜好的學習方式，促進課程與教學的過程；有助於整合學生的文化取向，設計文化相容（culturally compatible）的教室環境；並可提供學生知識技能，協助他們在面對主流文化的同時，亦可以維持其文化認同、母語，與其自身的文化作連結（Siwatu, 2007）。

2. 教學策略

進行文化差異課程實施或教學過程，其要領在於建立過程一本位的學習支持，學生從不同的學習任務或作業中精進所學（Tomlinson, 2001）。



(1) 提供師生共構的參與結構

有效的學習是主動參與的。文化差異在於從個別的基礎上改變教室參與特性，在高關懷及高期待氛圍中，師生合作制定班級及個人的學習目標，學生可以在彈性小組或個人獨立中作有效的學習；對於主題、活動、或評鑑方式可有決定參與權。而教師可採用不同方式，評估學生，配合學生的需要，使用不同的策略建構教學目標，依其起始狀況了解進步情形 (Tomlinson, 2001)。

(2) 配合學生及課程特性有效運用彈性分組

合作學習鼓勵異質互動的特性，在文化回應教學中是廣為接受方式 (Gay, 2000)；而在差異化教學上，彈性分組是一重要的策略 (Heacox, 2002)。在文化差異學生背景中，全班教學活動、小團體活動、個別化活動、教師－學生會議均有其適用的重點，如全班活動在主要概念引介、活動計畫等有其必要性；而小團體活動（如兩人一組，三人一組或四人一組）對學生學習意義追求過程、技巧熟悉、深究上可發揮作用；個別化活動，可運用於比較、技術應用或練習上、獨立學習等；而師－生會議可進行學習評估及引導等 (Tomlinson, 2001; The center for comprehensive school reform and improvement, 2009)。

Liu (2008) 提出在彈性分組中需注意：充裕的工作空間、明確的方向和過程、建立規則

和引導方針、團體責任中個人角色的分派、指派完成一項任務的時程、開展所有成員的優勢等。彈性分組非靜態的，它允許學習成員依需求及教學策略加以調整，一個健康支持的教室環境讓學習者感受愉悅的經驗，老師的責任即在持續為學生建構愉快的環境。

(3) 多層次教學策略

正視差異的課程建構，立基於學生能力及準備度，給與適當的期待。在文化差異教室中，多層次任務安排是一可行的作法 (莊育琇, 2010)。多層次教學 (tiered instruction)，旨在提供每位學生以其能力水準進行學習 (Tomlinson, 2001)，它可以定義為「一種以準備度為基的教學途徑，在其中學習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，進行不同程度的學習」 (Doborah & Hipsky, 2010)。在多層次學習任務安排中，教師備課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、結構封閉到開放等特性。Tomlinson (1999) 提出規劃參考步驟：

- 選擇活動組體，如概念、技巧、原則。
- 了解學生或使用評估，認定學生的準備度、興趣、學習檔、才華。
- 建構活動，基於興趣、高層認知，誘導學生使用關鍵技巧理解關鍵想法。
- 將複雜活動，依高低層次技巧表格陳列。



- 活動階梯安排，確認學生的成功與挑戰，學習評估的準備依據教材一由基礎到進階；表達形式一由熟悉到不熟悉；經驗形式一由個人經驗到個人以外的經驗等，維持課程內容的均等性。
- 基於學生的學習檔及任務必要性，安排架構學習任務的適用版。

3. 學習評估系統

評估系統的規劃可以作為了解學生的學習風格、能力和興趣的參考（Doborah & Hipsky, 2010），提供教師作教學前的計畫、再教學、調整課程或教學策略配合學生需求（The center for comprehensive school reform and improvement, 2009）。

（1）對學習者的了解

不同文化背景的學習者和人互動的樣態各異（Gay, 2000），也表現出不同的性格：如團隊取向（依賴／自我取向，團體／同材取向，成人取向）；認知風格（表達／控制，直線／非直線，歸納／演繹，人群取向／任務取向，合作／競爭，反省／行動取向）；學習環境偏好（安靜／吵雜，溫暖／冷莫，靜態／動態，彈性／固定…）；智能喜好（分析、實務、創造、語言、邏輯／數學，空間／視覺、人際…）等，藉由評估對了解學生，是誘導學習的有力契機（Tomlinsom, 2001）。

（2）作為課程及教學計畫的調整參照

差異化教學始於了解學生的起點能力，並依學習評估表現作為課程修正的參照。在文化回應

課程中評估系統較不受重視，Santamaria（2009）指出在文化差異課程及教學中，可使用評估作為工具，在學生學業成就上，教師藉由不同於既有的課程描繪學生所需澄清的關鍵概念。在學生文化能力上，可使用實作評量作為學生學習任務的基線。在社會政治意識的覺察上，教師可以和學生討論習評估表現和成為社會的主動參與者的關係，共同建立的評估策略作為課程的一部份。

4. 學習環境

有效學習環境是每位學習者均感覺到受到歡迎，也建立起歡迎他人的氛圍。在文化差異課程的環境中，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）。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象、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。批判性察覺或導向社會正義的課程實踐是一個非常複雜的過程，它包含智性（intellectual）及精神性（spiritual）的過程，Tisdell（2006）特別強調回應文化差異中精神理解重要性，精神性是內在心靈世界的核心，涵蓋了人類的意識、意義、情性、深層價值。他提及從精神層面分析課程特



性：（1）承認學習者以不同方式建構知識的重要性。（2）發展一些活動使學習者的精神性和其文化認同加以連結。（3）建構一個環境營造社區感，鼓勵學生及教師在教室中作真摯互動，共同探討象徵或符號的意義。（4）建構一個鼓勵投入參與課程的環境。總之，知識產生的不同樣式通常從使用符號、藝術、音樂、和創造力等文化意象而來，精神性連結文化認同，協助學習者致力於個人、文化、結構、政治、文化想像的藝術等層面。林佩璇研究（2011）發現象徵課程的有效運用，無形中提供學習者及教學者主動參與的機會，強化知識轉化的可能性。

五、結論

台灣學校特色課程反映出學校本位課程發展的脈動，從中央決策導向地方及本土特性；從統一邁向品質行銷；從教師中心導向學生中心…。面對學生背景日趨多元的學校生態，優質及均質、適性揚才等理念，形塑另一波重視差異的課程特性。以往將學生差異建立在智能檢測基礎上，近年來持文化差異觀者指出看待差異需從動態文化視野及珍視差異立場重新定位。正視文化差異的學校實踐，包含文化回應課程及差異化教學兩個核心概念，特色課程發展並非只是標新立異的行銷策略，更需肯認學生的獨特背景和表現，回到支持學習者追求卓越的理想上。

參考文獻

- 何繼琪、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。
- 呂庭好（2012）。運用文化回應教學於新移民子女之行動研究。淡江大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 林志成、田耐青、林仁煥、田育昆（2011）。特色課程的涵義與理論。載於林志成主編。特色學校理論、實務與案例（119-140頁）。台北：高等教育。
- 林喜慈（2005）。文化回應統整教學：一個多族群班級之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林佩璇（2004）。學校本位課程－發展與評鑑。台北：學富文化。
- 林佩璇（2011年09月10日）。學校課程實踐中文化回應之探究—一個美國小學的觀察。論文發表於第十三屆兩岸三地課程理論研討會。香港：香港中文大學。
- 洪詠善（2013）。台灣後期中等教育階段學校發展特色課程問題與展望。教育研究月刊，225，102-117。
- 莊育琇（2010）。澳洲差異教學對臺灣國中小教育的啟示—以墨爾本Parkmore小學為例。
<http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/Other/3660402.pdf>
- 陳幸仁、余佳儒（2011）。一所國小學校特色課程發展之微觀政治分析。教育資料與研究雙月刊，103，143-172。
- 黃意涵（2012）。泰雅族國小學童「自然與生活科技領域」文化回應課程之建構—能源主題。國立臺北教育大學課程與教學研究所士論文，未出版，臺北。
- 解志強等譯（2006）。Gay, G（2000）著。文化回應教學法：理論、研究、與實施（culturally responsive teaching: Theory, research and practice）。台北：文景。



- 甄曉蘭、蔡曉楓（2013）。學校課程與教學領導革新—建置支援系統之困境與因應策略。載於中國教育學會主編。《從內變革：開創教與學的主體行動》（55-84頁）。台北：學富。
- 鄭淵全（2003）。課程發展與教學創新。臺北市：五南。
- 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。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）。多元文化教育。台北：高等教育。
- 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: Allyn and Bacon.
- Beane, J. A. (1998). *Curriculum Integration: Designing the core of democratic education*. N. Y.: Teachers College Press.
- Billings, S. (2008). *Cultural Responsive Teaching*. Research Starters: Academic Topic Overview, pp.1-7.
- Cuenca-Sanchez, Y. & Scruggs, T. (2007). *Culturally Responsive Practices in Special Education for Diverse Students: Profiles of Successful Special Education Teachers*. Retrieved May 14, 2010, from http://mason.gmu.edu/~ycuenca/documents/EDSE%20842/Yohanna_QR_paper_graded.pdf
- 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.
- Gallego, M. A., Cole, M., & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richard (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., 951-997). Washington DC: American Educational Research Association.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teacher College Press.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 226-240). Washington: AERA.
- Hemmings, A. (1994). *Culturally Responsive Teaching: When and How High School Teachers should Cross cultural Boundaries to Reach Students*. Retrieved May 14, 2010 from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/69/f0.pdf
- Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching*. NY: McGraw Hill.
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted child quarterly*, 55(4), 279-299.
- Ladson-Billings, G (1995). But that's just good teaching! The case for cultural relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.



- Ladson-Billings, G. (1997). Crafting a culturally relevant social studies approach. In E. W. Ross (ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 123-135). NY: SUNY.
- Liu, Y. F. (2008). Differentiated instruction through flexible grouping in EFL classroom. *台北市立教育大學學報*, 39(1), 97-122.
- Pewewardy, C. D. (1998). *Culturally Responsive Teaching for American Indian Learners*. Retrieved May 14, 2010 from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED459981>
- 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). Teachers educator's perceptions and use of differentiated practices: *An exploratory investigation. Action in Teacher Education*, 34, 309-327.
- Siwatu, K. O. (2007). Preservice teacher's culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Skilbeck, M. (1976). School-based curriculum development. In J. Walton., & J. Welton (Eds). *Rational curriculum planning: Four case studies* (pp.154-166). London: Ward Lock Educational.
- The center for comprehensive school reform and improvement (2009). *A look at differentiating instruction: Tips for teachers. News Letter*, 1-5. www.conterforcsring.org.
- 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: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, Virginia: 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.
- Varus, M. (2008). Cultural Responsive Teaching. In T. L. Good (ed.), *Century Education: A Reference Handbook*, 2, Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum development, *School Review*, 80, 56-65.