

原住民國中閱讀教學之行動研究

慈濟大學教育研究所◎何緝琪◎助理教授

摘要

基於文化差異對原住民學生學習表現的潛在影響，筆者在東部一所原住民國中與教師合作，透過行動研究的歷程，運用文化回應教學的觀點設計原住民文學閱讀教學，藉以提升學生的語文能力。從閱讀測驗、作文評定量表、訪談、回饋單等資料中，佐證介入方案對於學生語文能力的成效。不過，由於基本學力測驗的壓力、附加課程的承載過重、以及學校與家庭連結的困頓等因素影響下，導致閱讀教學的實施成效仍有侷限。筆者進一步反思在東部實踐文化回應教學的可行策略，以提供原住民學校教學之參考。

關鍵詞：文化回應教學、行動研究、原住民學生、閱讀教學

Action Research on Reading Instruction in an Aboriginal Junior High School

Yun-Chi Ho © Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tzu Chi University

Abstract

Noting the potential influence that cultural difference may have on aboriginal students' learning performance, the author set out to improve these students' Chinese language ability. A new language learning project was thus designed in collaboration with a teacher in an aboriginal junior high school in eastern Taiwan: culturally responsive instruction was integrated with action research in an aboriginal literature reading program. This literacy program combined multiple reading tests with composition evaluation, interviews and feedback sheets, and it was found to significantly improve the students' Chinese reading and writing skills. Yet the effect of the program was clearly limited by the pressure of the required basic competence test, the burden of other classes, and insufficient communication between the school and students' families. In order to provide a framework for aboriginal schools, the author also explored other, potentially more feasible strategies for establishing culturally responsive teaching program in eastern Taiwan.

Keywords: culturally responsive teaching, action research, aboriginal students, reading instruction

壹、前言

在探討多樣性學生的教育問題時，較常被學者引用來解釋少數族群學習表現的理論之一為文化差異理論。M. Cole 或 J. Bruner 都指出，兒童的成就不同，是由於兒童的文化經驗不同，所以導致學生表現的差異，這是一種因團體文化脈絡和歷史因素所產生的相對差異，並不表示族群或文化有優劣之別 (Portes, 1996)。雖然差異模式無法解釋不同語言和文化團體中，為何有些貧窮或有語言障礙學生的表現甚至超越主流團體學生，不過，這類研究的文化相對觀讓教育學者在面對少數族群學生時有更多的思考與關照。

文化回應教學即是以文化差異論為基礎，強調創造一個安全、包容、尊重的學習環境，透過跨學科與文化的教學，提昇學生的學習動機與表現 (Wlodkowski & Ginsberg, 2000)。美國夏威夷大學教授 Au (2001) 及其研究群 (Au & Carroll, 1997) 曾透過文化回應教學設計閱讀教學，以提升幼稚園到三年級夏威夷原住民學童的閱讀表現。教學中，特別強調以學生的母文化為基礎，藉由小組合作學習、「經驗—文本—人際互動」的討論歷程（學生透過說故事或共同講述一起建構和溝通意義）、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以及閱讀表現。研究結果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。

歸納融入文化回應教學觀的語文課程之特色與結果，包括：（1）以學生的先備知識為課程核心，將學生的母文化以附加或轉型模式加以設計，同時巧妙的融入學生的學習態進行教學，可提升原住民學生或有差異背景學生的學習表現（李奇憲，2004；劉美慧，2000；Richards, Brown, & Forde, 2007）；（2）教導學生自己的文化遺產可以提升其表現，同時欣賞不同團體的文化與貢獻 (Tayler & Nesheim, 2000)；（3）以原住民文學或多元文化文學作品進行閱讀教學，能促進學生的學習表現與族群認同 (Collier, 2000; Rodriguez, Jones, Pang, & Park, 2004)。

閱讀能力是學習的重要媒介，學生憑藉其探索豐富多元的知識世界。長久以來，臺灣原住民由於文化差異、以及社會經濟弱勢結構的影響，導致學生的閱讀表現不佳，學習成效受限。有鑒於文化回應教學可提升原住民學生的學習成效，因而筆者選擇東部一所原住民國中，與教師共同合作進行閱讀教學，本文主要記述這個行動研究的重要歷程與省思。

貳、「自我與族群認同」 原住民文學教學的初試啼聲

研究場域位於花蓮縣北區，全校學生約 300 人，其中以太魯閣族為主的原住民族籍學生（其他族裔包括泰雅族、阿美族、布農族等）約佔 80%，其餘 20% 為漢族學生（包括客家、閩南及榮民的後裔）。

一、課程設計與執行

爲了探討文化回應教學對學生的語文能力之影響成效，筆者與一位三年級國文教師合作，採用 Phinny（1995）提出的認同要素（包括族群自我認同、族群態度、族群歸屬感、族群投入）設計「自我與族群認同」原住民文學閱讀方案。本方案從原住民文學的閱讀與討論中，引導學生積極正向的回應族群文化、同時增進原住民的族群歸屬感與族群認同感。閱讀題材包括：《莫那魯道之歌》（太魯閣族）、《走吧！到曠野吃大餐》（阿美族）、《一九九九年五月七日生命拐了個彎》（布農族）、《山野笛音》（泰雅族）、《走風的人》（排灣族）、《祖靈遺忘的孩子》（排灣族）、《請聽聽我們的聲音》（達悟族）等原住民作家創作之作品。實驗組爲一班 27 名國三學生，族群分布爲太魯閣族 19 名（70%），布農族 2 名（7%），漢族 6 名（22%）；對照組爲研究教師任教的另一班學生，29 名學生中，28 名爲太魯閣族，1 名爲泰雅族。教學時間爲班級的自修課與補救教學課，第一階段從 2004 年 12 月至 2005 年 1 月，每週約 2~3 節，共計 6 周 15 節課；第二階段爲 2005 年 3 月~5 月，共計 10 週 20 節課，每節 45 分鐘；對照組同一時間依原定課表上課。

多數原住民作家通常運用自優勢族群習得的語言文字作爲表達與抒發的工具，他們將自身成長經驗中的邊緣身分與文化互動的離散經驗與認同轉折，轉化爲展現出個人主體性的文學作品，這樣的經驗有某種共通性。再者，原住民族籍作家作品中所展現的厚實、質樸的生活智慧，雖然其族裔不同，但卻可以讓同爲原住民的學生在文化斷裂與掙扎中，看見失落，看見尊容與搏鬥，深刻的聽見原住民真實的聲音（孫大川，2000）。因而雖然研究場域學生主要爲太魯閣族，但由於仍有學生爲阿美族、泰雅族、布農族等，因而筆者與研究教師討論後，決定選用作家身分爲原住民族籍，且其內容能引導國中學生思考原住民的文化與族群認同議題的作品，藉以豐富、拓展學生的經驗視域，一方面提升原住民學生的族群認同感，一方面重塑漢族學生對原住民的族群意象。在教學歷程中，透過以下策略進行教學：

（一）以蘊含族群文化的文本導讀活動搭建知識鷹架

選用與原住民日常生活有關的文學題材，透過族群議題的討論，啟發學生對環境脈絡的體驗，並透過反省歷史和時事提升學生的理解。在課堂中，師生共同討論各種族群中的生活問題，從衝突到反省，經由共同探索問題，使自己的觀點與想法更為深入。

（二）以多樣化的語文活動激勵學生的學習動機

研究教師透過不同的教學活動來引導學習，包括生字卡、詞語大挑戰、三面夏娃、修辭仿作等。在活動中一方面以學生的先備知識為起點，再透過小組的討論與分享、分組競賽、角色扮演等多樣化的活動，幫助學生投入語文學習，並產生認知的連結：在考試的時候，我有時會想到大大的生字卡，還有當時是誰在上面造詞和解釋，有線索便想起來這個字的寫法和意思。（課間訪談-931220-30）

（三）以小組合作學習讓學生觀察模仿並展現多元智能

由於每個學生都有不同的優勢智能，教師透過讓學生角色扮演、朗讀課文、採訪人物、發表成果、唱歌等合作學習歷程中，發現自己的優勢管道，並進而強化自己在語文及人際智能上的表現：剛開始要一起編故事，覺得好難哦！後來大家一人想一句，再想辦法調整句子的順序，果然成功了，我們這一組的都覺得要編出短文出來，不是難事，只要肯想，就可以寫出東西來。（回饋單4-08）

（四）藉由閱讀角的佈置擴展學生的學習視野

為了讓學生有更多的機會接觸圖書，研究教師與教務處協商，將部分圖書放置在班級的圖書角，一方面達到物盡其用的目的，一方面培養學生主動閱讀的習慣。而為顧及學生的文化脈絡與興趣，圖書的選擇除包括原住民文學外，另位亦請學生每人自由選擇三本書籍，以鼓勵學生閱讀。圖書角的設立，提高了學生查閱資料的方便性，也擴展他們的學習視野。

二、教學成效分析與省思

藉由原住民文學的閱讀與討論，學生得對族群圖像與文化理解有更深刻的認識。經過這一學年的教學後，我們以自編閱讀理解測驗（Cronbach α 為.82，與國文成績的效標關聯效度為.71）、以及寫作評定量表為工具進行檢測，結果發現接受原住民文學閱讀教學的學生，在閱讀理解測驗的表現優於對照組（ $F(1,53)=4.06, p<.05$ ）；在作文評定量表的「思想內容」（ $F(1,53)=37.72, p<.000$ ）、「組織結構」（ $F(1,53)=35.24, p<.000$ ）、「語言表達」（ $F(1,53)=34.52, p<.000$ ）等向度上也顯著優於對照組。

雖然學生在閱讀理解與寫作表現上有所進步，閱讀這些貼近生命經驗的文本後，對自己的族群認同和未來發展，也有更多的啟示：自己身為原住民，不想讓族人丟

臉，看完文章後，讀好書的心更堅定（課後訪談，940620-26）。不過，由於採用附加課程取向（Banks, 2007），面臨學測壓力的學生，沒有時間進行較為高層次的語文統整學習。再者，由於學生的語文能力較為薄弱，教師常常得進行字詞意義的講解說明，對文本的賞析討論常感深度不夠。因而，如何運用轉型課程設計，讓學生有機會參與統整的語文學習活動，是一個仍須努力的方向（Ho, Hsu & Jiang, 2006）。

參、「族群的過去、現在與未來」閱讀教學

在第一年的教學中，筆者發現原住民文學對於提昇學生的語文表現具有成效，因而持續在該校進行研究，以另一名八年級教師任教的班級學生為對象進行研究。第二年的教學重點放入較多與太魯閣族有關的文本閱讀，並希望透過專題報告、作家開講、採訪學習，讓學生擴展學習的視野，將閱讀中習得的語文能力轉化為文字的表達，並進而形塑學校與社區的連結，跨出校園進行語文的統整學習。參與研究的學生共計 31 名，其中太魯閣族學生有 26 位（85%）、阿美族、布農族、泰雅族各 1 名（9%）、客家與閩南各 1 名（6%）。

一、課程設計

陳麗華（2000）的研究指出：兒童上小學以後，漸漸感受到族群的偏見，也開始萌生探詢族群認同的興趣。在強勢族群共同生活的臺灣社會中，少數族群易因政治、經濟和文化的劣勢，而產生不如其他族群的自卑感，若不認同自己的族群，又不被漢人社會所接納，則易徘徊於兩種文化中，形同邊際人。在探討影響族群認同的基本動力時，上述的社會文化因素固然重要，但是卻必須放在歷史發展的脈絡中考量，才能顯示其重要性。第二年在設計課程時，我們以「回首過往、反思現在、放眼未來」三個向度規劃教學活動：首先讓學生從神話傳說中探尋太魯閣族的起源；接著藉由影片以及文本討論反思一般人對原住民的刻板印象與偏見；最後透過原住民籍醫生與作家的楷模學習、以及社區人物的採訪報導，為自己許一個希望的未來。主題一與主題二的教學時間為 2005 年 10 月~2006 年 1 月；主題三的教學時間為 2006 年 3 月~6 月。任課教師以空白時間或第 8 節課進行，每週約 1 至 2 節，每節為 45 分鐘。教學設計如表 1：

表 1 「族群的過去、現在與未來」教學設計大綱

主題	單元名稱	設計理念	相關概念	教學資源
(一)回首過往	起源傳說	透過閱讀原漢族群的傳說探索族群的起源，並瞭解文化差異與特色。	族群起源 族群特質	1. 閱讀：巨石傳說、太魯閣起源 2. 影片：盤古開天闢地與女媧造人
	祖靈的腳步	從太魯閣族的遷徙，回溯反思傳統與文化的延續和發揚。	族群歷史 文化知能 族群認同	1. 影片：那魯灣風情 2. 閱讀：太魯閣人 3. 太魯閣族特色分組報告
	小米的故事	探究太魯閣地區的特殊作物「小米」，及原住民對自然的態度。	傳統價值 人與自然	閱讀：小米的故事、木琴的召喚
(二)把握現在	風中奇緣	藉由刻板印象探討偏見與歧視，並從教學中檢視自己的族群意象。	刻板印象 族群偏見	影片：風中奇緣
	不要叫我雞奴	因生活形態、文化背景差異，許多社會大眾產生對原住民產生偏見與歧視，面對如此困境，與學生討論因應與突破的態度和方法。	文化衝突 族群偏見 自我概念	1. 閱讀：不要喊我雞奴。 2. 偏見大搜尋
	友善校園	從自身曾遭受的族群偏見，探討校園中易遭歧視對待的特殊兒童之特質，並進一步制訂友善公約，以實際行動營造校園成為尊重、無歧視的環境。	尊重關懷 社會行動	1. 閱讀：好好愛阿迪。 2. 海報製作：制訂友善公約及認識身心障礙海報。
(三)放眼未來	占卜鳥——希利克鳥	隨著現代化的腳步，太魯閣族的傳統文化漸漸消失不見。透過閱讀，討論在傳統和現代中找到平衡點，建立自信，賦予傳統新生命。	文化傳承 族群認同 自我概念	1. 閱讀：占卜鳥 2. 製作卜大的個人檔案
	消失的彩虹橋	傳說中族人如果違反 Gaya，死後便無法通過彩虹橋。利用《彩虹橋的審判》、《祖先的話》和同學討論 Gaya 的精神與時代的意義。	文化傳承 族群認同 自我概念	閱讀：彩虹橋的審判、祖先的話
	人物典範	探討太魯閣族與原住民對社會的貢獻，藉由文本討論與專題演講，建構學生學習的榜樣。	文化欣賞 族群貢獻 尊重包容 社區文化	太魯閣傑出人物孔吉文醫師與原住民作家——亞榮隆·撒可努的作品賞析與專題演講
	社區人物誌：許一個彩虹的未來	引導學生發揮觀察力及行動力，訪問社區居民，讓學生以社區人物為典範，建立對未來的目標期許與學習的動力。	關懷行動 自我概念 社區文化 文化傳承	1. 分組採訪社區人物 2. 成果發表與分享

二、教學歷程

由於神話傳說不僅對族群起源提供豐富具想像力的解釋，更是各族成員認識族群記憶與文化根源最直接的材料，因而第二年的教學採用較多的原住民傳說讀本，引發學生參與文化的討論。此外，為了提升學生的寫作能力，每個主題教學結束後均利用寫作課進行創作，例如閱讀「占卜鳥——希利克鳥」後，以「如果我是____鳥」為題進行寫作，以激發學生的想像力。再者，為了培養學生的合作能力，並讓學生反思太魯閣族的人文特色與核心價值，也運用小組合作討論製作海報進行報告。例如在「祖靈的腳步」教學中，各組選擇一項代表太魯閣族特色的文化課題（圖騰、樂器、服飾、文面、狩獵、祖靈祭），蒐集相關資料後做成書面報告，然後到其他班級進行發表，藉由跨年級的交流，傳承文化。

除了藉由文本閱讀深化語文的學習與涵養口語表達能力外，筆者與校長討論後邀請太魯閣族醫師孔吉文、排灣族作家亞榮隆·撒可努到校演講，藉以提升學生的學習態度與積極的生命態度。演講前先閱讀作家小傳，並欣賞相關作品和影片，一方面瞭解作者的生平及事蹟，一方面激發學生對作家的好奇與想像。

當學生閱讀撒可努所寫的「酒」一文後，教師在課堂上讓學生進行聯想，學生表示：酒是控制身體的惡魔、穿腸毒藥、慢性自殺的兇手、混亂思考、傷害身體的死神（課觀-950511）。此外，學生也對祖先製酒強調的是分工合作與豐年的歡愉，和今日「族人感到空虛、害怕、和得不到精神（支持）下，用來遮蔽自己的軟弱」（學習單-950511-5）、「借酒消愁，也是借酒殺人」（學習單-950511-24）的行為表現有很大的感觸。一位學生表示：「現在的爸爸媽媽改不了喝酒的習慣，只有我們能管住自己不要喝酒」（學習單-950511-6）。

閱讀完作家的作品，當該位作家從書本走入校園現身說法時，學生興奮期待之情溢於言表。以撒可努演講為例，當天他穿著排灣族傳統服飾，年輕、熱情又幽默的態度，拉近了與學生的距離。他以兄長的角度訴說個人的成長歷程：貧窮、父親的家暴、隔代教養、同學老師的歧視，但惡劣的環境並沒有將他打倒，反而更珍惜母親、祖父母的教誨和愛，在挫折中尋找自己的專長、建立自信，走出一條屬於自己的創作路。他以培養正確的態度來待人處事，鼓勵與他有相同成長背景的原住民孩子，開創出屬於自己的一片天地。獨特的演說風格和真誠的態度，許多學生在演講之後，紛紛跑到校長室和他合照。

真實的接觸不僅豐富學生的生活經驗，讓學生體會成功者的典範風采，也擴展學生的視野，期勉自己「有為者、亦若是」的希望。更難能可貴的是，聽完演講後，有十一同學請導師代為購買撒可努的書，無形中提高閱讀動機。對經濟條件不甚寬

裕的原住民孩子而言，花錢買書相當不容易，由這個舉動看來，足見真實接觸的影響力。

國二的國文課本中有不少題材介紹古、今人物典範（如麥克阿瑟將軍、那默默的一群——清道婦），爲了讓教材與學生的生活產生連結，體會平凡中的偉大，因而除了楷模人物的演講外，本次教學設計「社區人物採訪」活動，從選擇社區人物、邀請函與感謝卡的書寫、訪談問題的擬定、訪談技巧的訓練、訪談實作、謄寫訪談稿等，逐步引導學生，從採訪中體會他們的人生哲學與處世態度。學生也利用課餘時間在電腦教室學習下標題、排版，將採訪的內容製作成海報，於畢業典禮時陳列，讓家長與來賓共同欣賞。此外，學生也以致力於保存太魯閣族文化的師母故事爲題材，改編成一齣行動劇，在另一所學校的阿美族學生來校進行參訪交流時，呈現她的生平和採集太魯閣歌謠的用心，藉此介紹太魯閣族的文化。

三、教學成效分析

經過一學年十個單元的教學，彙整學生的教學回饋意見，結果發現他們最喜歡的單元是人物典範（67%），其次是社區人物採訪（50%），學生表示：

瞭解原住民的故事和酒要喝的有傳統有文化（回饋-950614-7）。

同為原住民生活卻不同，給我大大的道理（回饋-950614-15）。

傾聽族人的教誨，激勵人心，把文化發揚下去（回饋-950614-22）。

學會採訪別人，瞭解認識許多不知道的事（回饋-950614-20）。

訪問、製作網頁、小書沒有想像中難（回饋-950614-28）。

本次的閱讀教學著重與寫作結合，從學生作品的前後測中發現，前測平均字數爲352字，有9人低於300字；後測平均字數爲435字，僅有3人低於300字。前測時，學生多從表象的觀察來描寫「最崇拜的人」，如「疼我」、「很帥、很漂亮」、「功課很好」等原因，離題、偏題、斷句錯誤、文意不清楚的情形普遍，雖然文章結構組織會分成三段，但是分段欠佳或文意重複。在遣詞造句上，多用口語化敘事，僅有兩人使用譬喻修辭。錯字多屬音似和形似的錯誤，標點符號多數只會用頓號、逗號、句號三種。後測時，雖然學生在技巧上進步有限，但在文意上較能聚焦於主題人物的描寫，內容呈現多元面向，且關注於族群議題，並加入個人的省思及未來期許。

教學後，學生也表示對太魯閣族與其他原住民文化更加了解與認識、對原住民的人物典範和社會問題有更深的體會；在語文學習上，學生對於上臺報告變得更加有自信，也增進了閱讀及寫作的興趣和能力。國外的研究發現：提供原住民文化與楷模的學習，課程變得多元豐富，因此可以激勵原住民學生參與學習，同時提升其

學習表現與族群認同 (Collier, 2000; Rodriguez, Jones, Pang, & Park, 2004)。整體而言，以文化回應教學理論為基礎所設計的語文學習可以強化原住民學生的表現 (李奇憲, 2004; Au, 2001; Richards, Brown, & Forde, 2007)，這兩年筆者的研究，提供了量化與質性的佐證資料。

肆、研究省思

基於文化回應教學的特色，在應用學生的母文化以提升學生的學習表現，本研究在課程設計時，一方面搜集原住民作家的作品與傳統神話傳說，一方面整合閱讀與寫作，讓學生在真實的活動中習得與運用語文技能。檢視教學歷程，符合 Gay (2002) 所指出文化回應教學特色，包括：(1) 使學生投入學習；(2) 運用不同的形式、多樣的觀點和創新教學；(3) 回應多元的學習型態；(4) 在教學與學習中示範；(5) 讓學生合作以達成共同學習的目標；(6) 做中學；(7) 在教與學的活動中，融入不同技巧的發展；(8) 結合知識、概念、理論與實踐。

不過，原本希望透過轉型課程設計，不要讓課程的負荷過重，但教師們認為國文課本的內容仍是基本學力測驗的範圍，改編這些原住民作品相當費時耗力，因而所有的閱讀活動均以附加課程進行。實施附加課程最大的問題是時間，第一年的教學，研究教師勻出早自修與一節空白課程實施。第二年進行研究時，學校行政單位為了提升學生的學測成績，以空白課程實施英語和數學能力的分組教學。而配合分組教學，也導致全校教師重新配課，研究教師除負責國文教學外，還需承擔自己不甚專精的其他領域教學，備課壓力大增。勉強擠出時間利用第八節進行閱讀教學，卻常因配合學校其他活動與比賽而中斷，教學時間嚴重壓縮。

時間的壓力常使議題討論無法深入，而為了訓練學生統整的語文能力所設計的社區人物採訪報導，也只能利用課後和假日進行，這些無形中都加重了教師的負擔。走出教室外的學習固然與學生的經驗與社區生活產生連結，但學生先備能力與知識的不足，也使教師承擔了更多額外的工作。

九年一貫課程中強調培養學生帶著走的能力，老師勉強擠出時間，帶著學生走出校園採訪社區人物，但付出的是捨棄了許多課後與夜晚和家人的相聚時光；每一組完成的採訪報導，是學生聽逐字稿、然後老師一遍遍不厭其煩修改後的成果。兼負教學與照顧家庭重責的老師疲憊的說：看到學生的成長很高興，但是蠻累的！校方行政人員問我：實施這樣的原住民文學閱讀教學，多久可以將學生的平均基測成績提升到 100 以上？有老師疑惑的問：這些教學內容，基本學力測驗會考嗎？也有學生說：「有些故事、神話國小就上過了，已經懂了……不如多上一些成語或歷

史故事，對考試比較有幫助。」（訪-950510-17）雖然也有學生表示：「現在我有想看原住民的書，最想讀的就是撒可努的書……幾個名人的演講讓我自己變得比較積極，覺得讀書很有意義，可以從讀書中肯定自己（訪-950614-9）。」不同的聲音，提醒我該停下來思考：這樣的教學真的「回應」了現場教師和學生的需求嗎？

Gay（2000）指出，文化回應教學需要更多實證研究來驗證其成效。以原住民文學為讀本，同時整合多元的語文學習教學中，筆者看到實驗班級學生在教學中所學到的表達技巧和自信，在學校舉辦的各式活動時，不論是司儀或錄影、拍照，實驗班級的同學都勇於承擔，自信地面對各種公共活動；而寫作表現的進步，更顯現學生的成長。任何課程的發展與實踐需要長時間的經營，臺灣主流教育制度的特性，經常形成教學方案的結構性限制，要將文化回應教學的學習結果遷移到學測成績的表現上，固然是一大考驗，但也絕非完全不可行。細察這兩年在原住民學校的閱讀教學，筆者有以下幾個省思：

一、文化知識的範疇與教學重點須不斷釐清

文化的範疇相當廣泛，哪些知識是必要的，在選擇閱讀教材時，考驗教師的文化知能。以「小米的故事」教學為例，當教師以「栽種小米的禁忌」進行討論時，出乎意外的是同學對「小米」並不熟知，全班同學家中栽種小米的僅剩小儀家。她說：「阿公每年除了種玉米、地瓜外，會種一些小米，用來做小米酒。」（課堂-941106-12）隨著現代化的腳步、部落生活形態的改變，小米不再成為族人的主食或是慶典的主角，即使在部落生長的孩子對「小米」的記憶，也顯得片段而零碎，只留下最普通的概念：做小米酒、做麻糬、蒸來吃。這種情形在教師引導討論種植小米的禁忌、以及太魯閣族種植小米的傳統：播種祭、收割規則、存入倉庫的規約、收穫完成後舉行收穫祭時，因為討論主題對學生而言有些遙遠，無法引起大家討論的興致。

利用多元文化文學作品進行教學時，如果教師教學時沒有多元的觀點，不易引導學生超越對自己文化的理解（Richards, Brown, & Forde, 2007）。除了教師的多元文化素養外，究竟哪些文化內容該被教導，而且確保學生的學習內容不致因而簡化，對教師而言，須不斷加以釐清。

二、合作學習可以搭建學習的鷹架，但須教師與同儕的支援

多元文化的教育必須建立在一個開放民主的教學環境中，強調師生關係的平等，重視學生學習的主體性，並且欣賞和包容不同的觀點（劉美慧，2000）。合作學習經常被爰引為適合原住民學生學習式態的教學策略（Gay, 2002），國內的研究也指

出，泰雅學童屬於「同儕學習」型態，偏好同儕團體的學習（郭玉婷、譚光鼎，2002；譚光鼎、林明芳，2002）。但現場的教師經常發現：並不是所有學生都能參與合作學習。在歷程中，教師常會聽到學生的抱怨：組長告訴我們都不要做，他一個人就可以搞定，所以我們就在旁邊看。或者：有人一直在玩都不做事，所以我也不做（師札-941105）。組員不合作，常使得活動總是在吵鬧中敷衍完成。

Slavin、Hurley 與 Chamberlain（2003）也指出：並非所有的合作學習都能達成效果。合作學習需要教導學生承擔起使自己和他人成功的責任，因而教師與有能力同儕所扮演的教練與觸媒者角色格外重要。在合作學習中如何提供社會鷹架，經常是合作學習的關鍵，因而系統化的訓練，並持之以恆，才能確保合作學習的成功。

三、多元文化教育的實施需關注不同族裔學生的感受

多元文化教育學者認為加入真實的多元文化小說可以幫助學生連結個人的經驗，同時提供角色模範，引導學生認識與自己不同族群的文化經驗（Louie, 2006）。教學中，由於使用原住民文學作為文化回應教學的題材，因而提升原住民學生的學習興趣，但有一次教師提問：「同學是否有親人在都市被漢人輕視或被排斥的經驗？」有一半漢人、一半太魯閣族血統的妮妮突然大聲說：

「老師，在班上我們漢人才是被原住民歧視欺負的！」（課堂-941212）

原漢雙裔的妮妮發出這樣的聲音，立刻引起全班的注意。當老師好奇地繼續追問時，妮妮說：「他們都用我們聽不懂的母語罵我們！很討厭！」

幾次家訪中，研究教師曾詢問妮妮為何不更改身份為原住民，以享受加分及學費減免的優惠，但是她對舅舅們愛喝酒鬧事的行為極為厭惡，因此寧可放棄這些特權，靠自己的力量讀書，不願承認自己是原住民。同樣的，漢人小白為了不被欺負，課堂間和同學嬉鬧時，也學會用太魯閣語罵人。

前幾年由於鄉土教育受到重視，不少學校紛紛發展原住民文化本位課程，但不少教師也擔憂地告訴我：「重視這些課程已導致許多優勢族群家長將學生轉學。」對漢族學生的訪問，也發現成為「少數族群」的他們必須配合學校政策學習原住民傳統文化，但是「升學各種優惠」卻將他們排除在外，小小年紀的他們，其實很難理解與體會「積極的正義」。因而當我們關注少數族群的學習與適應問題，仍應注意原住民學校裡不同族裔學生的學習與感受，使文化回應教學的關注能更為全面，以達成多元文化教育的理想。

四、學校與家庭教育連結的困頓

研究初期，我們和研究教師嘗試找出家庭與學校連結的可行策略。討論後，我

們發現這個班級的「家長資源」有相當多的侷限，包括：（一）教育支援環境中家長的「缺席」。多數家長對教師的教學多半是信賴尊重，鮮少過問。有些家長晚上經常不在家，對學生的課業和行蹤不聞不問，養成學生的作業「到校才趕完」的習慣，學習態度相當消極。（二）對學生繼續升學的想法傾向消極。多數家長以勞務打雜等工作為主，辛勤工作但收入卻經常入不敷出，一到繳學費時，就必須四處借貸以湊足各項費用。也有部分父母均在外地工作，學生交由年邁的祖父母照顧。在這樣的經濟現實下，家長對子女的升學意願，採取鼓勵但不強迫的態度。幾位低收入家庭的父母，甚至將子女視為重要的勞動力，期望學生早早畢業，投入職場，以半工半讀的方式完成高職學業。

文化回應教學是一種教學取向，教師可以根據自己任教班級學生的文化脈絡（包括學生行爲、互動模式、期望與價值），然後整合家長資源和社區的經驗、事件、楷模與議題等「知識基金」作為課程設計的基礎（Hammond, 1997; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992），此外，教師也應對學生抱持高度期望（Gay, 2000; 2002）。許多任教原住民學校的教師誠實的告訴我，一開始，真的很熱誠的想幫助他們，但是，在一次次的挫敗中，不得不降低標準。

行動研究中，教師全力配合，除以原住民學生的傳統文化為題材，讓學生進行閱讀、討論與主題報告，也進行原住民楷模人物的採訪，這些都符合知識基金的觀點。但是，在連結家長的資源上，無法如Hammond與Moll等人的作法，讓家長成為學生知識建構的重要管道，這是本研究無法克服的困難，有待未來持續努力。

五、原住民學生語文教學的可行模式

筆者這兩年在原住民學校推動文化回應教學研究，其依據為文化差異理論，但是，教學現場學生的兩極化表現，以及提升基本學測成績的教育績效壓力，也提醒筆者：「尊重差異、提升族群認同」相當重要，但「消除差異」的落實，真的不是一套課程足以達成。張建成（2007）指出：欲以文化差異這項單一因素來解釋與處理社會正義問題，終究捉襟見肘、力有未逮。多維盤錯的原住民教育問題，還有很多的問題、很長的路。

Portes（1996）指出教育和心理學的文化取向需要再整合不同的理論，例如文化、歷史與教育學方法等，以破除文化中與生俱來的地位和特定族群的隔閡，使個人層面的發展分析得以受到反覆考量。有沒有比較快的捷徑？從政策層面，教育部為了縮短城鄉差距、並提升弱勢學生的教育表現，透過「教育優先區」、「史懷哲精神服務計畫」等方案，以補救教學方式解決學生的學業困難。現場的教師經常問我：還能做什麼？我沒有答案，但看著愈來愈多的學生、學者與企業家投入弱勢學生的

課業輔導，雖然至今仍缺乏實際的數據佐證這些方案的成效，但以認知科學歷程的原理原則來進行補救教學，提升原住民學生的學習成效（陳淑麗、洪麗瑜、曾世杰、鍾敏華，2006）來看，這是現場教師可以著力之處。

伍、建議

筆者在原住民學校的閱讀教學研究，雖然達到部分成效，但也發現在課程規劃與教學時間的限制下，仍有許多未竟事項，茲提出以下建議供未來研究參考：

一、推廣原住民楷模人物的學習

社會學習論者Bandura曾提出楷模學習的重要性，身處部落的孩子，難得有機會面對面與作家對話互動，尤其事前透過影片介紹、文章閱讀，對作家背景與作品有所瞭解，因此當作家蒞校前夕，聯絡簿早已充滿興奮期待之情。同為原住民，他們以同理心體會部落青少年所面對的家庭與升學困境，以切身經驗分享成長的困頓與求學艱辛，常常能打動學生的心。原住民作家的造訪與演講，引起廣大的迴響，未來在教學與研究上，可以定期安排這類楷模學習，並探討此種學習對原住民學生產生的影響。

二、建構原住民學生的社區知識基金

國中科目眾多、課程內容較為繁瑣，能提供協助的原住民家長的確有限，加上部落地處偏遠、經濟落後，缺乏補習班等補強課業的機構，因此學科能力的培養必須仰賴學校規劃負責，家庭部分不僅不易產生連結，也較難著力。本研究發現社區資源中，有許多可供利用的「知識基金」，教師若能加以善用，可以轉化為有力的教學能量。許添明、張琦琪（2002）也指出，透過溝通與對話，家長與社區成員可以共同合作發展文化課程。目前，國內較多與原住民社區連結的課程屬於藝術與人文領域的學習，未來可以逐步擴展，探尋更多元結合社區知識基金的課程設計，讓學生的學習更能與其族群背景和生活經驗相連結，轉化為學習的動能。

三、教導學業成功的學習策略

受到文化經濟條件不足的限制，國中階段原住民學生需要花上比漢族學生更多的時間和耐心，去累積適應主流社會的文化資本。雖然文化回應教學強調文化差異是造成少數族群學生學習表現低落的原因，不過，在教育現場，我們的確看到文化不利與文化差異因素交互影響學生的學習。為了使未來的文化回應教學，除致力於

文化學習外，將如何做筆記、考試技巧、有效閱讀方法……等學業成功的學習策略，明確地教給原住民學生，協助他們發展出在主流學校所需的學習技巧，成功跨越文化邊界（Gay, 2002）。

四、分析多元文化教學對不同族群學生的影響

Grice 與 Vaughn（1992）的研究發現，若缺乏適切的背景知識和情境認知，多元文化讀本的內容可能導致負面的結果，例如非裔及歐裔美人由於沒有充分的背景知識去形塑理解與欣賞，因而產生排斥有關非洲故事的現象。研究進行中，不同族裔學生曾對以原住民文化為主的多元文化教學提出疑問，也指出自己在原住民班級中的弱勢地位。了解多元文化教學對不同族群學生的影響，是未來可以再繼續探究的主題。

五、蒐集並改寫原住民文學作為語文教學的資源

Lo（2001）強調由該文化之作者所寫給該文化之學童看的書，是最適切的文化學習作品，因為比較不會陷入刻板印象之窠臼。本研究採用原住民作家的作品進行指導，對原住民學生來說，較具閱讀性。但是，因為教學時間的限制，必須經過適度的改編與設計，才能讓現場教師爰用為閱讀教學的題材。目前已有研究證實以原住民兒童的生活經驗為題材、結合認知歷程的教學設計可以提升國小原住民學童的語文能力（陳淑麗等，2006）。不論是補救教學，或是文化回應轉型課程的設計，蒐集與改寫適合於中學階段學生閱讀的原住民文學作品，是相當重要的前置作業。

參考文獻

- 李奇憲（2004）。**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研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 許添明、張琦琪（2002）。原住民學校推動社區本位教育之研究。**教育研究集刊**，48（4），103-134。
- 陳麗華（2000）。**族群關係課程發展研究**。臺北市：五南。
- 陳淑麗、洪儷瑜、曾世杰、鍾敏華（2006）。原住民國語文補救教學方案前驅研究。**當代教育研究季刊**，14（4），63-98。
- 孫大川（2000）。**山海世界：臺灣原住民心靈世界的摹寫**。臺北市：聯合文學。
- 張建成（2007）。獨石與巨傘——多元文化主義的過與不及。**教育研究集刊**，53（2），103-127。
- 郭玉婷、譚光鼎（2002）。泰雅族青少年學習型態之探討。**教育研究資訊**，10（3），149-165。
- 劉美慧（2000）建構文化回應教學模式：一個多族群班級的教學實驗。載於國立花蓮師範學院多元文化教育研究所主辦之「**多元文化教育理論與實際**」學術研討會論文集（頁137-165），花蓮縣。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學習型態的特質——花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。**教育研究集刊**，48（2），233-261。

- Au, K. H. (2001). Culturally responsive instruction as a dimension of new literacies. *Reading Online*, 5(1). Retrieve March 20, 2007, from <http://www.readingonline.org/newliteracies/>
- Au, K. H. & Carroll, J. H. (1997). Improving literacy achievement through a constructivist approach: The KEEP demonstration classroom project. *The Elementary School Journal*, 97(3), 203-221.
- Banks, J. A. (2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspective* (6th ed.) (pp. 247-269). NJ: Wiley & Sons.
- Collier, M. D. (2000). Through the looking Glass: Harnessing the power of African American children's literature. *Journal of Negro Education*, 69(3), 235-242.
- 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.
- Grice, M. O., Vaughn, C. (1992). Third graders respond literature for and about Afro-Americans. *The Urban Review*, 24(2), 149-164.
- Ho, Y. C., Hsu, M., & Jiang, R. J. (2006, November). *The study of aboriginal literature additive curriculum on ethnic identity and Chinese learning performance*. Paper presented at the meeting of 2006 Interactive, Diversified, Autonomous, Creative Literacy, Taipei, Taiwan.
- 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.
- Lo, D. E. (2001). Borrowed voices: Using literature to teach global perspectives to middle school students. *Clearing House*, 75(2), 84-87
- Louie, B. Y. (2006). Guiding principle for teaching multicultural literature. *The Reading Teacher*, 59(5), 438-448.
- 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.
- Portes, P. R. (1996). Ethnicity and culture in educational psychology. In D. V. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 331-357). N.Y.: Macmillan.
- Phinny, J. S. (1995). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. In A. M. Padllis (Ed.), *Hispanic psychology: Critical in theory and research* (pp.57-70). London: Sage.
- Richards, H. V., Brown, A. F., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally responsive pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3), 64-68.
- Rodriguez, J. L., Jones, E. B., Pang, V. O., & Park, C. D. (2004). Promoting academic achievement and identity development among diversity school students. *The High School Journal*, 87(3), 44-53.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, a. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (2003). *Handbook of Psychology (Vol.7): Educational Psychology* (pp. 177-198). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Taylor, S. V. & Nesheim, D. W. (2000). Making literacy real for "high-risk" adolescent emerging readers: An innovative application of readers' workshop. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(4), 308-318.
- 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.